



FÓRUM DE PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ



ANAIS
ARTIGOS DO IV SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UEPA - 2008

**“Universidade e produção do conhecimento:
Políticas de formação para o desenvolvimento regional”**

VOLUME 2

Apoio:

SECRETARIA
DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA
DE ESTADO
DE SAÚDE PÚBLICA

SECRETARIA DE ESTADO
DE DESENVOLVIMENTO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FUNDAÇÃO DE AMPARO
A PESQUISA DO ESTADO
DO PARÁ



Realização:

PRÓ-REITORIA
DE GRADUAÇÃO

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO





COMITÊ CIENTÍFICO

GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Albene Lis Monteiro
Emmanuel Ribeiro Cunha
Pedro Franco de Sá
Nilda de Oliveira Bentes
Maria Josefa Távora
Marta Genú**

GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Elizabeth Teixeira
Josebel Akel Fares
Denise Souza Simão Rodrigues
Maria das Graças Silva
Maria do Perpétuo Socorro G. de S. Avelino de França
Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca**

Fórum de Pesquisa, Ensino, Extensão e Pós-Graduação da UEPA (5.:
2008: Belém)

Universidade e Produção do Conhecimento: Políticas de Formação
para o Desenvolvimento Regional / Organizado por: Divaldo Martins de
Souza. – EDUEPA, 2008.

410p.

ISBN: 978-85-88375-19-2

1. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. 2. SOCIEDADE. Brasil
– Pará. 3. EDUCAÇÃO – Brasil – Congressos. I. Souza, Divaldo
Martins de, Org. II. Título. III. Artigos do IV Seminário do Programa de
Pós-Graduação em Educação, UEPA-2008. Vol. 2

CDD: 21. ed. 370.19098115

NOTA: Os trabalhos apresentados exprimem conceitos de
responsabilidade única de seus autores, coincidentes ou não com
os pontos de vista da redação desta obra.

Copyright© **Divaldo Martins de Souza**, Belém, 2008.

V FÓRUM DE PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ



Coordenadora

Revisor

Designer Gráfico

Apoio Técnico

Conselho Editorial

Editora da Universidade do Estado do Pará

Josebel Akel Fares

Nilson Bezerra Neto

Hudson Maik Campos da Silva

Daniel Zuil

Bruna Toscano Gibson

Elizabeth Teixeira

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Jofre Jacob da Silva Freitas

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Josebel Akel Fares

Maria das Graças da Silva

Norma Ely Santos Beltrão

Sylvana Moutinho

Maria Claudia da Silva Faro



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

MARILIA BRASIL XAVIER

Reitora da Universidade do Estado do Pará

VERONICA DE MENEZES NASCIMENTO NAGATA

Vice- Reitora da UEPA

CLÉA NAZARÉ CARNEIRO BICHARA

Pró- Reitora de Pesquisa e Pós Graduação
PROPESP

MANOEL MAXIMIANO JUNIOR

Pró Reitor de Gestão e Planejamento
PROGESP

TÂNIA REGINA LOBATO DOS SANTOS

Pró-Reitoria de Extensão
PROEX

NEIVALDO OLIVEIRA SILVA

Pró- Reitor de Graduação
PROGRAD

MARIA JOSÉ DE SOUSA CRAVO

Diretora do Centro de Ciências Sociais e Educação
CCSE

ILMA PASTANA FERREIRA

Diretora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCBS

ANTÔNIO ERLINDO BRAGA JÚNIOR

Diretor do Centro de Ciências Naturais e Tecnologia
CCNT

COMISSÃO ORGANIZADORA

Cléa Nazaré Carneiro Bichara
Presidente do V FORPEEXP

Cléa Nazaré Carneiro Bichara
Coordenadora da Comissão Executiva

Tânia Regina Lobato dos Santos
Coordenadora da Comissão Científica

Marcos Paulo da Silva
Secretaria Executiva, Científica e Administrativa

COMISSÃO ORGANIZADORA DO IV SEMINÁRIO DO PPGED

Prof. Dr. **Emmanuel Ribeiro Cunha**
Prof^ª Dr^ª **Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca**
Prof^ª Dr^ª **Maria Betânia Barbosa Albuquerque**
Prof^ª Dr^ª **Nilda de Oliveira Bentes**
Tec. Adm. **Nicolas Pinto Alves**
Mestranda **Viviane Ottonelli Costa**
Mestranda **Roseane Rabelo de /souza**

COMISSÃO EXECUTIVA

Cléa Nazaré Carneiro Bichara	-	CCBS (Coordenadora)
André Luiz Viard Walsh Monteiro	-	Núcleo Tucuruí
Ângela Fernanda Neves	-	Núcleo Redenção
Antônio Erlindo Braga Junior	-	CCNT
Aurycélia Silva Dias	-	PROPESP
Benedito Ely Valente da Cruz	-	Núcleo Salvaterra
Débora Sâmara Ferreira	-	PROPESP
Deusa Maria da Silva Brito	-	Núcleo Santarém
Eugênia Suely Lamarão Corrêa	-	PROPESP
Elisângela F. Pamplona da Silva	-	PROPESP
Evaldo Ferreira	-	PROPESP
Fabrcio de Paula Gomes	-	ASCOM
Gileno Edu Lameira de Melo	-	Núcleo Altamira
Ilma Pastana	-	CCBS
Jaime Cunha	-	Núcleo Vigia
João Colares da Mota Neto	-	PROPESP
João Fialho de Freitas	-	Núcleo Igarapé-Açu
Josebel Akel Fares	-	CCSE
Josiane Brasil da Silva	-	Núcleo Cametá
Kátia Maria dos Santos Melo	-	Núcleo Paragominas
Kelly Priscila	-	PROPESP
Liege Vilena do Socorro	-	Núcleo Barcarena
Lea da Silva Gerreira	-	PROPESP
Marcos Paulo da Silva	-	PROPESP
Maria Darlene	-	Núcleo Mojú
Maria José de Souza Cravo	-	CCSE
Marta Genú Soares Aragão	-	CCBS
Ney Calandrini de Azevedo	-	Núcleo Marabá
Nidal Affif Obeid Freitas	-	Núcleo C. do Araguaia
Regina Carneiro	-	CCBS
Sanny Helena V. de G. Albério	-	CCBS
Valéria Cristina Silva Soares	-	Núcleo S. M. do Guamá
Valmir Motta	-	PROPESP

COORDENAÇÃO DO EVENTO

Emmanuel Ribeiro Cunha

V Seminário do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação

Altem Nascimento Pontes

III Simpósio Nacional sobre Ciências e Educação

Sanny Helena V. G. Albério

III Simpósio de Ciências Biomédicas e Saúde Pública

Norma Ely Beltrão

III Seminário de Ciência e Tecnologia

Gérson Raposo

II Seminário do Mestrado Profissional

Marcus Vinícius Henriques Brito

Coordenador do Seminário PIBIC-UEPA-CNPQ

Fabício de Paula Gomes

Coordenador da Feira

APRESENTAÇÃO

Eis o **V FORPEEXP!**

Reuniões, contribuições, debates, reflexões, **PARCERIAS!**

Realizar um evento acadêmico como o V FORPEEXP só se torna possível quando o processo que o inventa é compartilhado. Assim, repensado, o FORPEEXP passou a ser discutido por mais de seis meses.

Construído com **MUITAS MÃOS** e idéias até a concretização da sua execução que começa **AGORA**,

Fruto da **DIVERSIDADE DE CONHECIMENTOS NA ACADEMIA**, que se fortalece unida.

Eis a **UNIVERSIDADE** no seu processo de construção e reconstrução permanente.

Este ano, estamos integrados a Feira da Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, evento da SEDECT, uma maneira de dar maior visibilidade ao evento e colocar a **UEPA** no centro das discussões para as políticas de desenvolvimento do Estado.

É neste clima de **INTEGRAÇÃO** e **SATISFAÇÃO**, com enorme carinho, que nós das comissões do V FORPEEXP te recebemos para as **DISCUSSÕES** dos eixos que pautarão a temática "**Universidade e Produção do Conhecimento: Políticas de formação para o desenvolvimento regional**".

Seja bem-vindo.

CLÉA NAZARÉ CARNEIRO BICHARA

Presidente do V FORPEEXP e Pró- Reitora de Pesquisa e Pós Graduação

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – GRUPO DE TRABALHO FORMAÇÃO DE 12 PROFESSORES	
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: análise do processo formativo de professores das séries iniciais do ensino fundamental	13
APLICAÇÕES DA MODELAGEM MATEMÁTICA COM OS ÓCULOS TEÓRICOS DA SEMIÓTICA USANDO RECURSOS COMPUTACIONAIS	30
ESTUDO DA ARTE: um esboço da pesquisa sobre o ensino de frações nas instituições de ensino brasileiras	47
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO DISCURSO DE PROFESSORAS DO SEGMENTO EJA, EM ESCOLA MUNICIPAL DE BELÉM	59
O ENSINO DO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM A PARTIR DE PROBLEMAS	75
RECURSOS E MÉTODOS UTILIZADOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA QUÍMICA	98
HISTÓRIAS DE VIDA E EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: relatos de experiências de professores num contexto de reforma agrária	107
GRUPOS DE PESQUISA COMO NOVOS TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES: contribuições para a docência na educação Superior	123
O QUE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS REVELAM SOBRE OS SABERES DOCENTES NO ENSINO MÉDIO?	141
CAMPUSNET AMAZONIA: a formação de professores por meio da educação a distância no Pará	159
A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE COLARES-PA	176
CAPÍTULO II – GRUPO DE TRABALHO SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	194
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: saberes e práticas em uma escola municipal de Ananindeua – Pa.	195
MOSAICO DO IMAGINÁRIO RIBEIRINHO AMAZÔNICO	206
AS TRAMAS SOCIAIS E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO ESTADO E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA DEFINIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL NO PARÁ – BELÉM (1983 – 1997)	219
EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ENCHARCADA DE AMAZÔNIA: reflexões a partir da vida-obra de Dalcídio Jurandir	238
ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: das práticas punitivas aos projetos de ressocialização	251

O EXERCÍCIO DE CIÊNCIA & TECNOLOGIA PRODUZINDO UMA POÉTICA DA FORMA	263
LAZER SAUDÁVEL: uma análise do cotidiano em comunidades quilombolas de Santarém	281
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REGIÃO AMAZÔNICA: um recorte de cenários e objetos de leituras e de sujeitos-leitores	296
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: um olhar para experiências educacionais Freireanas	306
PROJETO CINEMA LITERÁRIO: perspectivas da leitura do magnético na construção do real	324
O CONHECIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS ESCOLARES SOBRE SEXUALIDADE	338
TRADIÇÃO E REINVENÇÃO DE SABERES NA ILHA DE CARATATEUA	355
UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR NA VILA DA BARCA – BELÉM-PA: relato de experiência	372
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: análise teoricometodológica e contribuições para a educação inclusiva	385
DISPOSITIVOS DE SAÚDE DO MUSEU DO MARAJÓ: encontro de saberes do cuidar a favor da promoção da saúde	402



CAPÍTULO I

GRUPO DE TRABALHO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: análise do processo formativo de professores das séries iniciais do ensino fundamental

COSTA, Viviane Ottonelli; MONTEIRO, Albêne Lis

RESUMO

Este artigo é a síntese do projeto de pesquisa intitulado “*A Construção da Identidade Profissional Docente*”, que por meio da metodologia de história de vida e/ou método (auto)biográfico busca fazer uma análise do processo formativo profissional de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Belém/PA. A problemática de pesquisa, parte da constatação que por estarmos inseridos em uma sociedade contemporânea, a qual passa por um processo de profundas e constantes mudanças, os professores vivem momentos de incertezas e desafios, ao ver-se mergulhados em uma imensidade de projetos educacionais “inovadores”, os quais apontam para a construção de um novo projeto sociocultural, propostas que tentam modificar a realidade educacional brasileira, mas que vem sendo construídos verticalmente, sem considerar o que os docentes têm a dizer sobre os problemas por eles enfrentados, não sendo incorporados na práxis pedagógica. Portanto, o objetivo do estudo é conhecer o processo de construção da identidade destes profissionais de modo a compreender como estas professoras vêem o processo de construção de sua identidade profissional, frente à complexidade educacional expressa na contemporaneidade. Acreditamos que ao dar voz às professoras, para que as mesmas reflitam sobre seu percurso de construção identitária profissional, poderemos constatar a crise de identidade profissional, que vários autores indicam, e compreender melhor como este processo formativo acontece, possibilitando por meio de suas contribuições, identificar as lacunas, as dificuldades e problemas que existem neste processo de modo a propormos a construção de políticas de formação de professores que atendam as realidades locais.

Palavras-Chave: Identidade profissional docente, Formação de professores, Histórias de vida.

INTRODUÇÃO

O elo central de nossa pesquisa se sustenta na busca de conhecer a construção da identidade profissional docente para compreendermos sua visão a cerca de si mesmo, frente a realidade educacional do mundo contemporâneo. Acreditamos que para ajudarmos uma pessoa a superar suas dificuldades precisamos conhecê-la, assim, também levamos esta premissa para o campo da educação, pois somente poderemos ajudar os professores se conhecermos sua identidade profissional e pessoal, seu pensamento em relação a esta construção identitária e seu modo de ver a educação em seu contexto atual.

Deste modo, a pergunta que nos instiga a realizarmos esta pesquisa é o ensejo em saber: *como docentes das séries iniciais do ensino fundamental, vêem o processo de construção de sua identidade profissional, frente à complexidade educacional expressa na contemporaneidade?* As respostas para esta pergunta são muitas e nesta caminhada trazemos três questões norteadoras que conduziram a pesquisa rumo à análise do processo formativo profissional identitário das docentes pesquisadas. 1ª. Qual a análise das docentes acerca do seu processo formativo para a construção da identidade profissional? 2ª. Quais as concepções delas ao ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade? 3ª. Quais as formas ou meios utilizados pelas docentes para a superação da crise de identidade (se for confirmado que existe esta realidade)? Tais questões conduzem nossa pesquisa ao seu objetivo final, ou seja, a conhecer o processo de construção da identidade profissional de docentes das séries iniciais do ensino fundamental de uma Escola Estadual do município de Belém.

Deste modo, a pesquisa em desenvolvimento tem como intenção buscar, por meio dos resultados que estão sendo obtidos, diferentes alternativas para a construção de uma educação de qualidade, para romper barreiras e estigmas, valorizar o saber reflexivo do profissional docente sobre a práxis educativa e conhecer sua trajetória de construção identitária profissional. Esta torna-se relevante, uma vez que ao procurarmos conhecer a história de vida pessoal e profissional do professor, podemos repensar a forma como são realizados os processos de formação de professores, no âmbito de Belém. Isto se faz necessário para que possamos refletir de forma profunda sobre a realidade educacional vigente, a fim de construirmos outras formas de processos formativos que atendam as necessidades reais dos professores de Escola Pública Estadual de Belém.

A profissão de professor na contemporaneidade: desafios de uma profissão em crise.

A educação tem se tornado o centro das atenções da sociedade contemporânea, que expõe por meio do enfoque da mídia as mazelas vivenciadas por seus agentes sociais. A degradação do ensino público no país ultrapassa barreiras e chama atenção para que sejam tomadas medidas urgentes para se (re)configurar o paradigma educacional, que considere a busca de alternativas viáveis que subvertam esta triste realidade, na esperança de se construir uma educação de qualidade com equidade.

A educação tem se fundamentado, de forma histórica, sobre a lógica de um controle estatal burocrático, que racionalizou o ensino e tornou o professor, na maioria das vezes, em um mero técnico transmissor de conhecimento, dependente das decisões tomadas por especialistas, que organizam e controlam o fazer docente (CONTRERAS, 2002). Contudo, precisamos considerar que a sociedade ao evoluir se transformou ao longo do tempo e estas modificações refletiram no cenário educacional.

Imbernón (2000, p. 29), enfatiza que “a educação não é neutra”, ela é o retrato da sociedade, de tudo que acontece em sua volta. Assim, precisa-se saber que paradigma de educação se quer e que modelo de sociedade pretende-se construir. Para identificar que educação queremos, se é uma educação para exclusão ou para a igualdade. Tais opções nos revelam “se queremos ser agentes de transmissão ou de transformação”.

Portanto, exige-se do profissional docente, que este seja um agente educativo dotado de competências, de modo a atender as expectativas da demanda social atual. Falar em competências remete-nos a prática reflexiva do professor, sua profissionalização, seu trabalho em equipe, projeto pedagógico, autonomia e responsabilidades que são crescentes. Diante disso, Perrenoud (2000) ressalta, que as competências profissionais se constroem na prática, no labor diário, na tomada de decisões, nos momentos de incertezas e no agir na urgência. As competências profissionais ultrapassam as abstrações e adentram no saber fazer reflexivo do professor.

Uma vez que a sociedade contemporânea exige do profissional docente um número cada vez maior de habilidades para dar conta de sua tarefa de educador, visto que este tem sido responsabilizado não só pelo conhecimento que preza ensinar (executar currículos), mas também, pelas

atitudes e ações e seus educandos, como agentes sociais. Para dar conta de uma tarefa tão solene, o professor necessita receber uma formação que lhe capacite, instrua e fundamente, como um ser humano capaz de refletir e agir na e sobre sua ação educativa. Uma formação profissional na qual os docentes “assumam um *projeto de formação cultural* que proporcione a escola condição de responder aos desafios da sociedade” (GHEDIN, 2004, p. 398). Ou seja, um projeto sócio cultural intencional, no qual os docentes possam direcionar sua práxis pedagógica, sob um novo horizonte, na busca de romper com paradigmas tecnicistas/racionalistas ao vislumbrar uma educação crítica, dialógica e comprometida com a construção de uma democracia plural, justa e igualitária.

Entretanto, precisamos valorizar o saber docente e passar a exercer um trabalho colaborativo, rompendo com a separação existente, entre especialistas e técnicos, na qual, historicamente tem se instituído, em muitas ocasiões como, uma educação vertical, ineficaz frente às péssimas condições de ensino e a má qualidade da educação existente. Nesta perspectiva, a formação de professores e o Estado na tentativa de modificar a flagrante realidade educacional, impõem um conjunto de reformas educacionais que não consideram o sujeito professor. Este fato, ocasionalmente, tem feito com que os docentes se apropriem destes discursos interpretativos da realidade, sem, no entanto, ultrapassar a barreira discursiva, e por isso, não modificam de forma efetiva a realidade, ou seja, a sua práxis educativa.

O professor se produz dentro de relações de poder, de práticas discursivas e extras discursivas que instituem as identidades do profissional docente. Salientamos, ainda, que a formação acadêmica institui no seu discurso científico educacional os modos de ser professor. Assim, “admitimos que a formação acadêmica é uma parte importante no processo de formação da identidade profissional mas não é o único aspecto que determina os perfis assumidos pelo professor ao longo de sua carreira” (CARDOSO, 2003, p. 24). A identidade, do mesmo modo que o conhecimento está em um processo contínuo de construção, no qual construímos, desconstruímos e reconstruímos nossas identidades, nosso modo de ser e estar na profissão. Para Gatti (1996 *apud* BRZEZINSKI, 2002, p. 9) a construção da identidade do professor:

é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas é expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

Destarte, faz-se necessário, para compreendermos a trajetória da construção da identidade do profissional docente, situá-lo primeiro em sua cultura, no contexto socioeconômico e histórico, os quais o constituem como pessoa e profissional. Nias (1989, *apud* Nóvoa, 1992, p. 7), destaca que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” Deste modo, após conhecermos seu capital social, cultural e econômico, reportá-lo-emos à sua formação inicial, que é vista como a base de seus pressupostos teóricos e profissionais, para sua inserção no sistema escolar e consolidação da prática educativa. No entanto, a formação inicial não é um fim em si mesmo na busca pela profissionalização docente (2 A formação inicial para os professores das séries iniciais respeitará o mínimo exigido pela LDB n° 9394/96, que assegura aos professores deste nível de ensino a formação em nível médio, modalidade normal, embora reconheçamos que a realidade atual requer que o professor tenha nível superior concluído para estar melhor capacitado, à atender a complexidade da educação na contemporaneidade), visto que, apresenta limitações na formação de professores, fazendo-se necessário que os profissionais docentes estejam em permanente processo de construção identitária, por meio da autoformação. Desta maneira, as formações iniciais e continuadas se vinculam, constituindo-se em um *continuum* processo formativo (GÓMES *apud* GUIMARÃES, 2004).

Nesta perspectiva, Pereira e Martins (2002, p. 131), salientam que, a *identidade do profissional docente* é construída em seu cotidiano, a partir dos pressupostos do exercício de sua atividade “sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superados no exercício da função ao longo do processo histórico.

Abdalla (2006) corrobora a concepção das autoras citadas anteriormente ao explicitar que a escola é o *locus* da produção docente é o espaço onde os professores aprendem e também, apreendem a sua profissão.

Portanto, precisamos adentrar na vida cotidiana do professor, para conhecê-lo na busca de compreendermos como se constrói sua identidade em meio às intempéries vivenciadas pela profissão na contemporaneidade. A ênfase posta na vivência “é uma boa maneira de reconhecer os elementos subjetivos como parte integrante das histórias humanas” (MAFFESOLI, 1998, p. 183). Conhecer a subjetividade docente é dar voz aos professores, é escutá-los, na procura de romper com dogmatismos científicos calcados na ciência moderna, é deixar de olhar com desprezo a cotidianidade da profissão, na procura de romper com o olhar vertical, de

cima para baixo e de fora para dentro. Buscar compreender a subjetividade docente, sua identidade profissional, é elemento fundamental para a superação das dicotomias existentes entre os pesquisadores da academia e o profissional docente.

Neste sentido, para desvendarmos a construção identitária do profissional docente, estamos utilizando Catani (2003a; CATANI, et.al., 2003b) e Nóvoa (1988; 1995; 1999), os quais darão suporte teórico para analisarmos a identidade docente frente à complexidade educacional existente na contemporaneidade, a partir de sua história de vida pessoal e profissional.

Catani (2003a) explica que o professor reflete sobre sua prática a partir de sua própria história. Neste sentido, podemos auxiliar o professor “a conhecer, construir ou reconstruir suas práticas e pensar sobre as mesmas a partir de sua história de vida” (2003a, p. 25). Deste modo, valoriza-se os saberes da experiência dos docentes, ao fazer com que sua reflexão a cerca de sua história de vida, leve-o a um processo de reflexão autoformativo. Neste, o docente percebe seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da reminiscência, ao analisar seu passado, seu presente (re)avaliando suas ações e projetando seu futuro como profissional. Catani (2003a, p. 29) explicita que:

Arriscaria a afirmar que o prazer de dizer-se ou contar-se, e em alguns casos de dispor de uma escuta ou leitura atenta já por si contribui para que o indivíduo, aluno/ professor inicie a reflexão sobre sua história e os processos formadores. O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, *compreender e atuar*.

Segundo a referida autora, pensa-se “que as práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentam ao longo de seu desenvolvimento”, uma vez que, ao refletirem sobre seu processo formativo, reconstroem os seus itinerários individuais de desenvolvimento profissional. Catani et. al. (2003b) salienta ainda que o processo de rememoração, no sentido (auto)biográfico, nos obriga a falar simultaneamente da ardidura e da trama de nossa história. Este processo é algo que nos envolve levando-nos a relembrarmos de momentos significativos e marcantes, que permanecem vivos em nossa memória. Ao reescrevermos ou, ao contarmos nossa história, busca-se propiciar condições para a compreensão desta, invocando um “esforço de recriação da memória

individual enquadrada pela memória coletiva da história da profissão” (2003b, p. 20).

A autora ao priorizar as categorias docência, memória e gênero, faz com que adentremos em nosso próprio processo formativo, revendo questões elementares que perpassam a profissão. Ao considerarmos tais categorias, torna-se impossível, falarmos da construção do processo formativo identitário docente, sem relembramos do processo de feminização da profissão. O processo histórico mostra que o magistério, foi e continua sendo uma profissão amplamente feminina, reflexo de um passado, outrora recente, que fez com que as mulheres no Brasil, já as vésperas da República, constituíssem a maioria do corpo docente das escolas normais. Na década de 50, estas já eram predominante no ensino primário e se expandiam, também, no ensino secundário. Tal fato demonstra o porque de até nos dias atuais, o sexo feminino ser predominante nos cursos de formação de professores. Mas a esta conquista, vieram associados discursos de menosprezo pelo feminino, frutos de uma sociedade patriarcal e notoriamente machista, senão nas palavras, mas sim nas ações políticas que marcaram a carreira da profissão. De acordo com Catani et. al. (2003b, p. 26)

O foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou porém que a desvalorização econômica e social não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso mas revelado pelos baixos salários.

A condição feminina na profissão é apenas um dos aspectos que apontaremos na pesquisa, visto que, embora este tema seja um assunto bastante divulgado no repertório acadêmico, a questão abriga inúmeros fatores que remetem o descaso do poder público em relação à profissão, a conseqüente perda de autonomia docente e, também, a desvalorização social da profissão, o que nos leva a deduzir que todos estes fatores que envolvem a questão gênero, contribuíram no desencadeamento histórico da crise de identidade que permeia a profissão na contemporaneidade.

Outro fator que tem implicação direta na crise de identidade docente é o processo de desprofissionalização, ou proletarização, ao qual os professores têm sido submetidos nas últimas décadas. De acordo com

Nóvoa (1999), autor considerado chave na análise da dimensão profissional das docentes, alguns dos fatores que contribuíram para os movimentos de desprofissionalização do professorado são: a expansão escolar e o aumento do pessoal docente; a existência de uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e, também ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites. Todos estes elementos levaram os professores, nos anos 80, a se confrontarem com os processos de afirmação autônoma e científica da profissão. Deste modo, a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada, que revela toda a complexidade das questões que envolvem profissão. Segundo Nóvoa (1999, p. 22).

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...] e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc.

Se por um lado visualizamos o desprestígio social em relação à profissão, inegavelmente, por outro, a sociedade contemporânea já compreendeu que o *desenvolvimento sustentável*, bem como, a construção de mentes conscientes que reconheçam e valorizem as diferenças, para a construção de uma sociedade plural e democrática, dependem da realização de importantes investimentos na educação, no sentido de oferecer condições de trabalho aos docentes.

O paradoxo vivenciado pela profissão exprime a existência de uma visão idealizadora e de uma realidade concreta de ensino. De acordo com Nóvoa (1999, p. 22-23), é “nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente”, mas, esta pode ser uma brecha se assumirmo-la como um espaço para tomarmos decisões sobre os percursos de futuro dos professores e da educação.

A construção da identidade na contemporaneidade: abordagem conceitual

Apesar das mudanças globais vivenciadas desde o século XX, e de nos situarmos na primeira década do século XXI, em uma sociedade

considerada por muitos como pós-moderna, na era da tecnologia e da informação, o ensino, diferentemente de outras profissões, como as dos médicos e dos juristas, não sofreu transformações estruturais significativas. A mudança, neste nível tem sido mais lenta. Nóvoa considera que este fato se dá ao forte poder do domínio estatal, sob o qual a profissão se orienta. Para mudar esta situação é preciso reinvestirmos em reflexões críticas que rompam com as amarras burocráticas do Estado e definirmos novos poderes e regulações no interior das instituições escolares.

Em face da complexidade educacional existente hoje, torna-se latente a “crise de identidade” do profissional docente, o que corrobora o discurso de Mercer (1990 *apud* HALL, 2005, p. 9), “[...] a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Eis então a importância de investigar a construção da identidade profissional de docentes das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Belém, para conhecer e analisar seu processo de construção de identidade profissional.

Ao entramos na discussão da construção da identidade, ou das identidades na contemporaneidade, não poderíamos deixar de fora as questões que envolvem a condição do sujeito na modernidade, uma vez que acreditamos vivenciar um momento de transição entre a modernidade e a pós-modernidade. Neste debate, optamos por nos situarmos em um período de transição, por corroborar com as afirmativas de autores como Giddens, 2002; Chevitarese, 2001; Featherstone, 1995. Para estes três autores, a condição pós-moderna sinaliza uma mudança em relação aos ideais iluministas da modernidade, para eles vivemos em um momento pós-industrial, na modernidade alta, termo utilizado por Giddens, no qual afirma existir um processo de esvaziamento do tempo e do espaço, que favorece os mecanismos de desencaixe das instituições sociais, resultando no deslocamento e separação das relações sociais dos contextos locais em prol do processo de globalização. Giddens (2002, p. 9) indica que “a modernidade altera radicalmente a natureza de vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência”.

Diante do exposto, corroboramos as palavras de Chevitarese (2001, p. 13) de que

o “pós” de “pós-modernidade” não pode denotar, de fato, ruptura ou esgotamento da modernidade, não pode significar seu obituário, mas, ao contrário, revela uma

crise na modernidade (portanto, jamais uma crise da modernidade), revela, digamos, um modo de “experimentar” a modernidade. Isto significa, por outro lado, que podemos tomar o conceito de “pós-modernidade”, enquanto tentativa de caracterização da cultura contemporânea, como sintoma da crise na modernidade. [...]. Sustento, portanto, que vivemos em uma cultura pósmoderna (grifo do autor).

A identidade, nesta perspectiva, é concebida dentro da visão de um sujeito, que vive um momento de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, revelando em seu ser, características culturais pós-modernas.

No referido contexto, a identidade é concebida não como algo pronto, acabado, mas sim em constante processo de transformação, de modo a construirmos várias identidades ao longo de nossa vida. Neste sentido, as identidades se constroem a partir de interações, nas teias das relações sociais, a partir do outro, do diferente, na diferença entre o *eu* e o *outro*, na negação daquilo que não queremos ser e na afirmação daquilo que somos. A identidade se constitui em uma constante metamorfose. Nesta perspectiva, analisar-se-á a identidade sob a luz de teóricos base como: Bauman (2005); Ciampa (1989) e Castells (1999).

Na época líquida moderna (Termo utilizado por Bauman para definir a contemporaneidade), nossas identidades estão em constante transição, contradição, sendo deslocadas de modo a existir em um só indivíduo, várias identidades. Para Bauman (2005, p. 21) “a ‘identidade’ só nos é revelada, como algo a ser inventado, e não descoberto”, ela é eternamente provisória. Assim, “a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável.” (BAUMAN, 2005, p. 91). Desta forma, Bauman esclarece que a identidade é um retrato da vida na contemporaneidade.

Para Ciampa (1989, p. 73), “a questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político”. Nele consideramos a natureza social e histórica do homem, expressa pela contínua e progressiva humanização, em um sentido histórico de uma realização por vir-a-ser feito com os outros. Para tanto, nos apropriamos das palavras de Ciampa (1989, p. 74) ao definir identidade:

**Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto.
Identidade é metamorfose.
É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um,
numa infundável transformação.**

Castells (1999) afirma, que a identidade é vista como um processo em construção, a partir do qual o sujeito se constitui mediante as relações de poder estabelecidas em um contexto histórico sócio-econômico e cultural. Nesta perspectiva, Castells também acrescenta, que tanto, nosso mundo, quanto nossa vida são moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade.

Este, ainda reforça o conteúdo simbólico da identidade coletiva, ao afirmar que é em grande parte determinado por quem constrói essa identidade e para quem ela é construída, estando essa situada em um contexto marcado por relações de poder. Devido este fato, Castells (1999) distingue três formas e origens de construção de identidades:

- · Identidade legitimadora: é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, tem como finalidade expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;
- · Identidade de resistência: é criada por atores sociais que se encontram em posições desvalorizadas e/ou discriminadas pela sociedade dominante. Se caracterizam por formar trincheiras de resistência;
- · Identidade de projeto: é produzida pelos atores sociais, a partir dos materiais culturais a que tem acesso, buscando construir novas identidades capazes de redefinir sua posição na sociedade.

Neste sentido, a identidade é definida historicamente a partir do meio sociocultural no qual o sujeito está inserido e acompanham as mudanças, as divisões e antagonismos sociais constantes de seu tempo e espaço. Para Hall (2005, p. 38), “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’.”

Para tanto, a identidade será analisada, em um primeiro momento individualmente e em seguida dentro de uma perspectiva coletiva, uma vez que buscamos conhecer a construção da identidade pessoal e em especial a identidade profissional das docentes. Neste sentido, sabemos que a identidade profissional é construída paralelamente a identidade pessoal, por meio das relações com os outros, na apropriação de diferentes papéis que incluímos e excluímos ao longo de nossa história de vida.

O método (auto)biográfico ou de História de vida: um caminho para compreender as identidades

O método utilizado para a realização da pesquisa é o (auto)biográfico ou de histórias de vida. Na história de vida o objeto de estudo é o indivíduo na sua singularidade, na sua vivência concreta refletindo a coletividade social de que se trata. A metodologia de história de vida começou a se destacar a partir de meados dos anos 80 no Brasil, sendo utilizada para o estudo da história de vida dos professores, seus percursos profissionais e do modo como vivem a profissão. A história de vida consiste no registro da vida de indivíduos que ao focalizar suas memórias pessoais constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem.

A metodologia de história de vida serve como um instrumento de reconstrução de identidades e visa valorizar o pensar, o sentir, e o agir do sujeito. Ao partir das reflexões sobre este método reconhecemos que a metodologia de histórias de vida é muito mais que uma forma de fazer pesquisa, mas sim um verdadeiro processo de autoformação dos sujeitos pesquisados e do pesquisador. Nela, os sujeitos da pesquisa são levados a refletir sobre seu processo de construção identitária. Reconhecemos, ainda, que a história de vida tem como objetivo, não só formar, mas também criar e dar sentidos a identidade profissional docente ao facilitar a coordenação de ações e do discurso, ao construir uma comunidade, uma memória retrospectiva e introspectiva nos sujeitos pesquisados.

Nesta, estamos procurando utilizar a biografia e/ou autobiografia para descrever o percurso de vida do ser humano, ajudando-o a selecionar e orientar oportunidades de desenvolvimento profissional, centrando-o no passado para compreender o presente e ressignificar o futuro. Neste sentido, Bolívar (2002, p. 111) salienta que, “narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos”, é dar a nós mesmos uma identidade.

Com base nesta metodologia iniciamos a inserção em campo no mês de junho de 2008, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a. Donatila Santana Lopes, situada em Belém, no Bairro do Telégrafo. É uma escola que, por ser de bairro periférico, tem os problemas da maioria das escolas estaduais de Belém, ao apresentar uma estrutura básica para a realização das atividades escolares e contar com uma população de baixa renda, o que faz com que os alunos tragam muitos problemas para a sala de aula, prejudicando-os no desenvolvimento de sua aprendizagem. No entanto,

somando as semelhanças, o que inclinounos a permanecer nesta escola foi à colaboração e o comprometimento dos professores com a educação e com a própria pesquisa.

Após a realização de uma aproximação com a escola e seus professores, no mês de agosto, realizamos uma atividade na qual apresentamos o projeto de pesquisa às professoras das séries iniciais do turno da manhã, vindo a realizar neste mesmo dia um questionário para a triagem dos dados e seleção das professoras que se enquadrassem nos critérios da pesquisa. Tais critérios estabeleciam que: as professoras precisariam ter formação mínima estabelecida pela LDB nº 9394/96 (nível médio modalidade Normal – Magistério), estarem no exercício da profissão nas séries iniciais do ensino fundamental e em exercício entre cinco e vinte cinco anos de docência. Justificamos estes critérios por reconhecermos que as professoras que atendam a estas exigências já tenham um percurso profissional que as permita falar com mais segurança e conhecimento profissional de sua construção identitária pessoal e profissional e das questões que envolvem a educação e a sua própria formação profissional, no âmbito de Belém.

Devido ao curto tempo para a realização da pesquisa optamos por realizar as entrevistas com duas professoras, uma vez que a metodologia de história de vida é um trabalho árduo e que exige muito tempo para a realização das entrevistas, transcrição e análise das mesmas. Como já foi explicada, esta metodologia permite que ao descrermos as singularidades que envolvem o indivíduo, identificarmos nestes a absorvência do coletivo a que pertencem. Para dar maior fidedignidade aos relatos das professoras, além de utilizarmos a entrevista biográfica reflexiva, também as professoras estão utilizando de um Diário (auto)biográfico, com a finalidade de registrar fatos relevantes aos interesses da pesquisa, ao relembrem, acerca de sua história de vida, descrevendo-o para garantir maior validade aos dados obtidos.

Por motivos éticos, lembramos que a pesquisa garantirá às professoras o anonimato e o acesso aos resultados da pesquisa.

Considerações Finais

Por intermédio da pesquisa pretendemos conhecer melhor a construção identitária profissional de professoras de Escola Pública Estadual de

Belém, a fim de que possamos, de forma qualitativa, obter uma visão do processo em que se encontra a construção da identidade profissional destas docentes, ao analisarmos sua identidade pessoal e profissional, seus pensamentos em relação à docência e a educação no contexto da sociedade contemporânea paraense.

A partir desta análise espera-se dar subsídios para construir programas de formação que levem em conta a escola como campo de pesquisa e de formação profissional, capaz de reconhecer e valorizar o saber reflexivo do profissional docente. Que contribuam com a práxis educativa e garantam um trabalho colaborativo capaz de rever as problemáticas educacionais existentes, inovando na tentativa de romper com a lacuna existente entre teoria e prática no sistema escolar brasileiro.

Deste modo, por meio de uma prática colaborativa (universidade e escola) acreditamos ser possível trilhar novos rumos para a construção de processos formativos que venham a contribuir de forma mais significativa na práxis educativa docente. Assim, acreditamos em caminhos novos e concretos para a melhora da qualidade do ensino, para a valorização e construção da identidade do profissional docente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v.128).

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRZEZINSKI, Iria (org.). Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOLIVAR, Antônio (org.). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CARDOSO, Lilian A. Maciel. A formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-

pedagógico. In: PAIVA, E. V. (org.). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-46.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade: a era da informação: economia e cultura. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. Vol.II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira O. ; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003a.

_____. et. al. (Orgs.) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003b.

CHEVITARESE, L. As "Razões" da Pós-modernidade. In: Analógos. Anais da I SAFPUC/ RJ: Booklink, 2001. Disponível em: <<http://www.saude.inf.br/filosofia/posmodernidade.pdf>> Acesso em: 17-04-08.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silva T. M.; CODO, Wanderley (Orgs). Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução: Sandra Tabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez. 2002.

FEATHERSTONE, Mike. Moderno e pós moderno: Definições e interpretações. In: _____. Cultura ou consumo e pós-modernidade. Tradução Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel. 1995, p. 17-30. (Coleção cidade aberta. Série megalópolis)

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Trajetória e perspectivas da formação de professores. São Paulo: UNESP, 2004. p. 397-417.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, Francisco (org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAFFESOLI, Michele. Elogio da razão sensível. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

MONTEIRO, Albêne Lis. Autoformação: um mirar retrospectivo dos processos parciais formativos e a construção de identidades. In: APOLUCENO, Ivanilde; TEIXEIRA, Elizabeth. (Orgs.). Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia. Belém: EDUEPA, 2004.

NÓVOA, António (Org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____; O passado e o presente dos professores. NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____; FINGER, Matthias (org). O método (auto)biográfico e a formação. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação. Lisboa, 1988.

_____. Diz-me como ensinas, dizer-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Práxis).

PEREIRA, Liliana P. L. S.; MARTINS, Zildete I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora , 2002. p. 113-132.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Tradução:
Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

APLICAÇÕES DA MODELAGEM MATEMÁTICA COM OS ÓCULOS TEÓRICOS DA SEMIÓTICA USANDO RECURSOS COMPUTACIONAIS

CUNHA, Roberto Fonseca da

RESUMO

Neste artigo refletimos sobre o uso da Modelagem Matemática observando possíveis contribuições do conhecimento da Semiótica para esta Tendência da Educação Matemática quando do desenvolvimento dos temas e seu tratamento através de softwares específicos de modelagem e de multimídia. Observamos que melhorar o ensino é uma bandeira de muitos grupos, de muitas cabeças, e de muitos cenários para investigação, e que já se conta com muita fundamentação teórica.

Palavras-Chave: Modelagem Matemática; Semiótica; Cenários para Investigação.

Entendendo o Cenário

Vivenciamos uma crise no ensino da matemática escolar, e esta crise pode ser melhor analisada por três perspectivas mais determinantes: Pelo foco no professor, no aluno e na estrutura do ensino. Aponta-se que os professores encontram-se desatualizados, no sentido do conteúdo específico e inovações tecnológicas e metodológicas. Muitos reproduzem o que estudaram e da mesma forma como estudaram isso há 5, 10 e até 20 anos atrás.

A sua atualização nos cursos específicos fica prejudicada pela falta de formação continuada também em conteúdos específicos com cursos de aprimoramento, por exemplo.

Entendemos que as inovações metodológicas tornam-se mais motivacionais se trouxerem também as inovações tecnológicas. Partindo desse pressuposto, possibilitar e potencializar o uso da informática nas escolas é de vital importância.

A maioria das escolas já possui computadores, fato que pode ser facilmente comprovado por uma pesquisa nos órgãos governamentais, então os professores precisam de cursos de formação que favoreçam o despertar para o uso dessas mídias como ferramenta de excelência para o seu trabalho mais social que é a formação integral do cidadão, ou seja, é necessário dar sentido a esta tecnologia que constantemente revoluciona toda a sociedade dos muros para fora das escolas, trazer os benefícios das altas performance dos processadores e as possibilidades do seu poder multimídia.

Observamos em nossa prática que os alunos também são responsabilizados pela crise na matemática, os alunos mostram um profundo desinteresse e nada parece incentivá-los. Nesse sentido podemos ver uma encruzilhada definida pelos muros da escola, será que este aluno se comporta assim em todas as disciplinas? Será que o aluno que aparentemente tem preguiça mental não está dizendo que falta algo nesta aula? Será que a matemática que ele espera não é aquela do seu dia a dia? Será que este mesmo aluno apático não poderia ter outro comportamento diante do mesmo assunto vendo-o de forma diferente e com um interesse surpreendentemente expressivo, se este for conduzido de uma forma mais próxima da realidade e com o auxílio das tecnologias digitais? Nossa experiência como professores nos faz refletir que a crise pode ser do ensino como um todo.

Será que o conhecimento da tabuada, por exemplo, poderia ser a fonte de motivação necessária para o aluno se renovar? Cremos que não.

Nem todos os alunos que se saem mal nos conteúdos matemáticos são ruins de tabuadas, algumas pessoas que sequer entrara numa escola são consideradas muito boas tabuadas como por exemplo: os camelôs sem formação escolar e inclusive crianças expulsas das escolas nas suas vendas de ruas demonstram habilidade mental com os números de forma surpreendente, rápido raciocínio na hora de passarem o troco.

Estes mesmos alunos ruins de tabuada, com preguiça mental como costumam ser taxados por alguns, e desestimulados podem se mostrar nota dez quando o assunto é, por exemplo, um jogo de computador ou um vídeo game usando um termo mais antigo.

Uma pessoa que consegue assimilar uma série de instruções, executá-las em uma seqüência frenética de forma eficiente pode ser considerada uma incapaz, um exemplo de descalconia?

Outra questão que nos causa preocupação e para a qual ainda não vislumbramos solução é o fato do atrelamento dos conteúdos com o ano letivo e os bimestres coroados pelas imponentes avaliações institucionais de conteúdos.

Várias outras questões se põem, de formas desafiadoras e inquisitoriais, tais como: O professor pode trabalhar somente as parcelas de conteúdos que lhes achar necessárias ou os mesmos têm imposições legais?

Os estudantes da modelagem matemática quando da aplicação de seus métodos sofrem diretamente com estas ansiedades, pois um estudo bastante honesto de um modelo pode ter imbricações indefinidas *a priori*, transpondo assim assuntos, bimestres séries e até níveis, e a comunidade escolar precisa entender a importância revolucionária destes aspectos. Primeiro devemos transpor nossas próprias barreiras e depois tentarmos ajudar os próximos a vencerem as delas.

Como proceder e utilizar outras metodologias, sem uma devida abertura da estrutura organizacional?

Se numa turma bem intencionada, utilizando o caso III de (BARBOSA 2001), em que os próprios alunos propõem o tema e a forma de abordá-lo, os conteúdos necessários a temática eleita pelos alunos poderia fugir de suas séries, e nesse caso pensamos como nossas escolas de hoje reagiriam?

Aqui queremos situar mais precisamente um dos aspectos dos novos paradigmas na direção dos *cenários de investigação*, colocados na forma de exemplos em SKOVSMOSE (2000), que coloca em relação a um dos projetos apresentados, n^o. (6) esquematizados no quadro a seguir:

Exercícios	Cenário para investigação	
Referência à matemática pura	(1)	(2)
Referência à semi-realidade	(3)	(4)
Referência à realidade	(5)	(6)

Quadro elaborado do original em SKOVSMOSE (2000. p.08)

O projecto apresenta aspectos diferentes do ambiente de aprendizagem (6). As referências são reais, tornando possível aos alunos produzirem diferentes significados para as actividades (e não somente os conceitos). Os alunos fazem cálculos relacionados a fazenda real. Isso quer dizer que são eliminadas as autoridades que exercem seu poder no paradigma do exercício. O pressuposto de que há uma, e somente uma, resposta correcta não mais faz sentido. Livros didácticos podem descansar seguramente no canto da sala de aula à medida que um projecto desse tipo é desenvolvido. O professor tem o papel de orientar. Novas discussões baseadas em investigação sempre surgem: Como calcular a área frontal de um ciclista? O problema agora é a montagem de modelos para os cálculos de input-output, o que torna importante reflectir sobre os resultados dos cálculos. Eles são confiáveis? Considerámos os factores relevantes? Bem, podemos comparar com as estatísticas oficiais. Mas qual desses resultados é o correcto? A reflexão crítica sobre matemática e modelação matemática ganha um novo significado. (SKOVSMOSE, 2000. p 13)

Se concordamos com a maioria destas observações estamos cientes que é necessário arregaçar as mangas e partir para a ação. No nosso caso, temos como objetivo utilizar a modelagem matemática como ferramenta de reforço das tecnologias digitais disponíveis, apesar de nossa sociedade ainda submergir num elevado índice de analfabetismo digital. Abordar esse uso pelos óculos da Semiótica nos apoiando nos estudos de Peirce (2005), Duval (1993) e Santaella (2004-2005), e do GEMM/UFPA (Grupo de Estudos de Modelagem Matemática da UFPA, sob a coordenação do Dr. Adilson do Espírito Santo, <http://www.ufpa.br/npadc/gemm/index.htm>) com a intenção de podermos construir subsídios teóricos nessas áreas para “temperar” nossas ações nas práticas escolares.

Como se aprende? Continuará sendo “a pergunta” que nos norteará como missão de vida.

Se Peirce (2005) dá as bases, Duval (2003) mostra alguns caminhos na educação matemática e no GEMM/UFPA buscamos ainda as estratégias de ação efetiva nas nossas salas de aulas. Com fundamentação nas representações semióticas, nos sentimos encorajados a buscar subsídios para melhorar nossas práticas pois compreendemos que “uma análise do conhecimento matemático é, essencialmente, uma análise do sistema de produção das representações semióticas referentes a esse conhecimento”, (DUVAL, 2003, p.13)

Entendemos que o ambiente computacional sendo apropriado político e pedagogicamente em nossas escolas, pode ser uma ferramenta natural para agregarmos as vantagens da abordagem semiótica do texto (Corrente francesa da Semiótica. Ver em Cunha (a) (2008)) e também quando se trata de múltiplas representações através das potencialidades do software educacional.

O Uso de Interfaces Gráficas como ferramenta cognitiva

O ser humano é sempre um apreciador das imagens, possui percepção apurada para sons e cores, na medida das suas necessidades básicas, está perfeitamente adaptado ao ambiente tridimensional que é o seu nicho, talvez por isso tenha criado maravilhas como as fotografias e posteriormente lhes deu movimento com o cinema, a televisão, as mídias em geral. Como estaremos daqui a quinze anos?

Responder a esta pergunta parece coisa para pessoas bem informadas, mas se perguntarmos como nossa escola de bairro estará daqui a quinze anos, muitas pessoas arriscarão uma resposta, você que esta lendo agora imagine uma!

Talvez muitas das respostas pensadas sejam pessimistas e até digam que nada estará diferente, nós mesmos agora teclando tentamos fugir de uma resposta fria. Acontece que uma árvore precisa inicialmente ser semente e bem plantada se a queremos frondosa e frutífera.

Muitas vezes em nossas reflexões dizemos que as coisas que precisamos estão tão próximas mas não as enxergamos, e realmente assim parece ser quando vemos um computador numa sala de professores parado por falta de manutenção ou por falta de habilidade para operá-lo além dos aplicativos de edição de texto por exemplo, ou unicamente servindo para uso de um jogo como o famoso jogo de paciência da Microsoft . E o que pensar das salas de informática das escolas algumas com vinte ou mais computadores parados ou subutilizados.

Não podemos fechar os olhos às novas tecnologias e interfaces gráficas como ferramenta pedagógica, pois como nos comunica Kenski (2007, p. 45) “ [...] a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos,

levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado.”

Mas onde estão as iniciativas? Hoje meados de 2008 ainda não as vemos colocadas em prática no cenário real das escolas, onde anda o passado do futuro que imaginamos?

O ensino escolar não possibilitou que os alunos aprendessem a usar a calculadora, como afirma (D'AMBRÓSIO, 1996. p.09):

Na década de 1970 surgiram, a um preço acessível, as calculadoras, que representam uma grande revolução, ainda em processo, no ensino de matemática. Vejo o aparecimento das calculadoras como tendo um impacto equivalente à introdução da numeração indo-arábica na Europa, no século XIII. É importante notar que a partir da publicação do *Liber abaci*, a numeração indo-arábica levou cerca de 200 anos para efetivamente se impor na Europa e ser o determinante do novo pensar a partir do Renascimento. Não é de se estranhar que ainda haja algumas pessoas que se declaram contra o uso das calculadoras.

E agora, é urgente que a escola assuma seu papel como intermediária da educação tecnológica básica que o cidadão requer. Uma escola que ainda não implementou aulas de informática educativa, aos nossos olhos parece estar excluída e excluindo, e o sistema público deixando que a iniciativa privada crie os cursos de informática como se não fosse uma de suas competências acompanhar o “trem” da história contemporânea.

Em nossa experiência como professores, pudemos presenciar situações em que de sete professores de matemática contactados nenhum deles tinha email, embora confessassem terem computadores em suas casas.

O que estes professores podem utilizar dos computadores da sala de informática?

Então os alunos destas escolas ficam excluídos, sem acesso democrático a tecnologia de seu tempo. E quando forem ao mercado de trabalho, para os níveis mais baixos de qualificação, aprenderão apenas o necessário aos interesses específicos dos seus patrões.

Os sites de relacionamentos podem ser um bom começo

O acesso à informática está em alguns momentos contornando as dificuldades iniciais de aprendizagem através de sites que permitem que as pessoas de forma gratuita se cadastrem e conversem entre elas de quaisquer partes do planeta através da internet, sites como estes já revolucionam o mercado de telecomunicações fazendo morrer e nascer empresas as mais diversas possíveis.

Um destes sites conhecido como “orkut” já interliga milhões de usuários neste momento e crescendo sempre, com predominância de brasileiros (segundo estatísticas do próprio site), este e outros sites da rede mundial já são procurados por uma considerável parcela dos nossos alunos nos cybers dos bairros, juntamente com os jogos de computadores que podem ser usados facilmente de forma individual e/ou em rede de participantes em muitos lugares do planeta.

De forma bastante crescente temos os Blogs, que podemos ler em Cunha (2008 p.2)

O movimento da informação, que historicamente ocorria de dentro das organizações tradicionais da área da Comunicação, dirigidas à audiência, hoje tem outro fluxo. Uma das questões que começam a se impor diz respeito às fronteiras da Comunicação Social em um cenário em que muitos produzem para muitos, sendo derrubadas por aqueles que anteriormente se convencionou denominar audiência, recepção ou público. Os denominados diários íntimos ou blogs têm sido uma das formas de expressão fora da mídia convencional, que também busca se apropriar deste formato como estratégia para atração das mesmas audiências.

A Importância e estabilidade desse conhecimento pode ainda ser lida em:

Em consonância com o pensamento de Augé (2006), são tecnologias, distribuídas para produção de informação em larga escala, seja nas mãos de profissionais ou público para que estas falas tenham origem em qualquer lugar ou não-lugar. Navegar, como afirma Santaella (2004), veio para ficar, pois se trata de uma atividade performativa e cognitiva que não está presa a um único tipo de equipamento. O que permanece, de acordo com o seu pensamento, é o leitor imersivo, cuja principal característica é a interatividade. (Cunha, 2008, p.10)

Muitos destes jovens, e até adultos vêem estes computadores em ação como verdadeiras maravilhas do mundo contemporâneo, mas muitos não entendem porque nas escolas eles continuam parados, sem auxiliá-los na aprendizagem dos conceitos escolares, a não ser para alguns que por conta própria extra escolar já conseguem fazer suas pesquisas navegando no mundo virtual da internet.

O uso de alguns softwares de utilização imediata

Alguns softwares já são utilizados em larga escala nos computadores em muitas partes do planeta, como por exemplo, os pacotes de editores de texto, as planilhas eletrônicas e pacotes gráficos de manipulação de imagens, estes softwares nos permitem fazer o que sempre foi feito, mas agora de maneira mais imediata e automática, e precisam serem usadas como verdadeiras ferramentas cognitivas (JONASSEN, 1996).

Antes os alunos poderiam fazer cartazes de apresentação de seus trabalhos de pesquisas. Hoje com um editor de textos este mesmo trabalho pode ser feito e refeito, reformatado, quantas vezes os alunos quiserem na medida dos seus tempos disponíveis nos computadores.

Aqui no mínimo se incorpora uma especialização no nível estético dos trabalhos, com evolução conceitual de cores, profundidade, formas, concretização de abstratos¹, e muitas matemáticas subssunçoriais.

As planilhas eletrônicas são as tabelas de antigamente com muitos recursos extras disponíveis, de forma que se você ensina um aluno a montar uma tabela este ensino pode ser praticado diretamente numa planilha eletrônica, pois os conceitos básicos continuam válidos e as funções de fechamento da tabela como soma de colunas e linhas, cálculos de percentuais, médias, classificações e contagem de ocorrências podem ser simplesmente implementadas com conceitos básicos de álgebra - que não ultrapassam o nível de conhecimento de um aluno de sexta série do ensino fundamental, no máximo - pois elas são muito mais simples que a maioria dos jogos; possuem muitos menos comandos. Consideramos assim potencializadora da aprendizagem para o nível fundamental e médio.

As planilhas eletrônicas incorporam de forma bastante intuitiva e dinâmica a construção de tabelas e gráficos de diversos modelos.

Dois Exemplos Práticos

Nos parece que as ações para melhoria de determinado setor da sociedade, podem apresentar soluções mais diversas e nos mais variados sentidos da origem da contribuição, pois, um bom exemplo de atualidade da discussão teórica que estamos construindo foi por nós assistida recentemente, A Ópera o Guarany – No Festival Internacional De Opera do Pará – no Teatro da Paz, e mais recente a festa monumental das olimpíadas de Pequim 2008.

Nas olimpíadas de Pequim vimos o quanto o novo pode valorizar o tradicional pois a tecnologia contava a história da China num poderoso pergaminho tecnológico.

Esta ópera, de um dos maiores nomes da literatura brasileira que já foi apresentada por centenas de vezes, mas agora para nós paraenses teve uma novidade bem a calhar para nossas reflexões: O uso da tecnologia nas cenas, o efeito semiótico foi “fantástico”.

Foi um espetáculo deslumbrante e o público ficou maravilhado com as novidades apresentadas, pois com efeitos de luz, som e imagens projetadas as pessoas pareciam estar vendo as cenas em plena floresta, participando das vibrações mentais de cada personagem através do jogo de cores e sons, de forma a mais natural possível, e assim com certeza ficou uma das diversas impressões positivas: A tecnologia vem para tornar a coisa mais natural possível, e assim pode-se querer no processo de ensino-aprendizagem.

Como estamos na sala de aula

Como professores das escolas públicas de nosso estado estamos sempre em contacto com colegas e trabalhadores de outras escolas, em encontros de trabalho e eventos globais das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, e universidades de nosso Estado. A maioria das observações colocadas a seguir são do que há de comum a uma série muito grande de escolas de nosso Estado.

Estamos com um quadro de professores relativamente com mais de dez anos de vida profissional no magistério e na sua maioria tem somente a graduação específica nas áreas de sua atividade.

As tendências em Educação Matemática atualmente estudadas na esfera acadêmica são pouco conhecidas e até vistas com certa desconfiança, sentimento observado nas conversas com os colegas.

A grande maioria dos profissionais da escola não sabe o que fazer com os computadores. O quadro de giz ainda é o grande recurso utilizado, o quadro branco ainda é um pouco rejeitado.

As avaliações somativas ainda são as poderosas ferramentas de controle escolar aplicadas na sua maioria pela teoria clássica dos testes (TCT).

Nesta realidade específica estamos desenvolvendo estudos no Programa de Pósgraduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará para utilização de algumas tendências em Educação Matemática como novos olhares para melhoria do ensino e da aprendizagem matemática de nossa região e do ensino-aprendizagem em geral

Nossas Propostas com o uso da Modelagem Matemática

Os estudos da modelagem matemática já estão se desenvolvendo de forma bastante promissora nos centros acadêmicos por todo o país e esperamos que estas experimentações produzam resultados construtivos para uma reorientação das aulas de matemática, e com reflexos inclusive nas outras disciplinas, pois alguns fortes benefícios da modelagem são exatamente a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade.

O desenvolvimento da modelagem matemática, a nosso ver, vem ao encontro dos anseios dos alunos que ao serem colocados numa imposição de estudo meramente abstrato da matemática pura, sofrem as incertezas da necessidade de assimilar algo que não entendem como algo tão alienígena serviria para sua cidadania

As Múltiplas Representações Semióticas do Modelo

Acreditamos que a obtenção do modelo matemático gera um estado múltiplo de satisfação, de dever cumprido, de reflexões, e neste momento

queremos propor o estudo semiótico de múltiplas representações possíveis, tais como as expressões algébricas, as tabelas, os gráficos as animações e apresentações multimídias que podem ser elaboradas a partir do modelo construído.

Um modelo encontrado é uma parte da questão abordada e o perfeito entendimento dos entrelaçamentos das múltiplas representações do modelo, pode propor um refinamento do modelo apresentado

O Software e os Objetos de Aprendizagem (Num nível de reaproveitamento do software educacional, se ele pode ser usado de forma independente em outra aplicação, ou outro software, ele é assim considerado como um objeto de aprendizagem pois possui múltiplas possibilidades de aplicação. Para uma definição mais acadêmica veja TAROUCO,2006.), ainda nesse artigo ,quanto a sua concepção temos: O projeto e construção de objetos de aprendizagem demanda um complexo arranjo de habilidades multidisciplinares. Conforme destacado por Polsani (2003), o processo de desenvolvimento deve ser cuidadosamente planejado e metodicamente desenvolvido, pois para produzir um objeto de aprendizagem é preciso: (a) conhecer a temática que se deseja trabalhar; (b) determinar a abordagem pedagógica que norteará sua concepção e uso; (c) saber utilizar ferramentas de autoria para sua construção e (d) trabalhar de forma coerente com os princípios de projeto educacional. Em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a20_21173.pdf , acesso em <14/09/08>

Um software pode ter uma série de definições que podem ser facilmente encontradas na noosfera atual, mas gostamos de vê-lo como uma ferramenta positiva da matemática, talvez, seu maior exemplo prático de utilização.

A matemática já conta com uma série de softwares para sua manipulação e cognição. Alguns softwares matemáticos já possuem repercussão mundial tais como: Matlab, Excell, Graphmatic(2000), Cabri Géométre, Jclick, RIVED (<http://www.rived.mec.gov.br/>), Modellus (<http://modellus.fct.unl.pt/>), e muitos outros que também são chamados de editores gráficos como, por exemplo, o Autocad.

O Modellus foi o software utilizado para análise de algumas experiências comentadas neste artigo.

Os softwares são compostos por um conjunto finito de instruções manipuladas por pessoas conhecidas como “programadores de computadores”. Estes profissionais que fazem parte de uma equipe multidisciplinar são responsáveis pela codificação das instruções nas “linguagens de programação”, para execução pela máquina das instruções execute determinada tarefa. Percebemos o uso cada vez mais comum, da definição e até elaboração de softwares para uso educacional. Em nossa prática docente observamos o esforço dos professores em elaborar atividades para facilitar a aprendizagem dos alunos e nos questionamos se essa criatividade não seria potencializada se esses profissionais tivessem a oportunidade de conhecer e utilizar as ferramentas informacionais? (Ver CUNHA(a1) (2008).

As Representações Algébricas do Modelo

O Software Modellus é definido como um conjunto de janelas para as representações semióticas de determinado modelo matemático, seu uso é de alto nível, não requer conhecimento específico de programação, e pode ser usado de imediato pelos professores e alunos que se interessarem em dominar esse desafio.

Para um professor de matemática ou um aluno escrever uma função quadrática é um ato perfeitamente assimilado, e então eles não terão a mesma dificuldade em utilizar a janela de definição do Modellus, para esta mesma função ser escrita assim: $y = a * x ^2 + b * x + c$, e portanto a única novidade é o asterisco como operador da multiplicação.

Como se vê, passar do ambiente do caderno e da caneta para o ambiente computacional no caso é simplesmente trocar a sintaxe de “bx” pra “b * X”, o que não representa obstáculo cognitivo relevante.

Esta é uma das grandes sacadas ergonômicas deste software a nosso ver, é feito para quem usa a matemática como matemática, simplesmente assim.

Algumas experiências relatadas por (BORBA 2003), já mostram resultados efetivos do poder dessa abordagem: Um professor que já tinha anos de estudos em sala de aula com o ensino de funções quadráticas usando um software de modelagem matemática, ficou maravilhosamente espantado

com uma pergunta de um aluno sobre a função do termo “bx”, especificamente do “b”, o seu sinal, em relação do resultado gráfico. O professor, ainda não havia pensado nisso em todos estes anos em que trabalhou com esse conteúdo matemático.

A Representação Gráfica

As funções matemáticas num primeiro momento parecem frias e só os mais atentos conseguem perceber o poder da cada termo de sua construção, qual o papel de cada parâmetro, de cada termo da função como um todo.

Mas as representações gráficas, das funções, têm bem mais atrativos cognitivos e estéticos, e aqui estamos diante de um novo atrativo didático do Modellus que é a construção imediata dos gráficos das funções na janela gráfico do Modellus.

A Representação Tabela

O estudo das tabelas, muitas vezes, foi feito de forma tímida e despreziosa, mas como recurso de representação tem uma série de valores didáticos e cognitivos que podem ser utilizados para aprendizagem matemática, conforme será visto adiante, eficientemente.

O Modellus permite que se construam as tabelas necessárias do modelo elaborado

A Representação Multimídia

O professor pode sentir alguma diferença curricular neste momento porque de repente ele pode lembrar que está vendo na tela três momentos do programa, num único momento, e é aqui que encontramos algo de novo, integrar o fragmentado currículo escolar de matemática, nos seus mais diversos tópicos.

Ver de forma instantânea o relacionamento das funções, dos gráficos e das tabelas, poder alterar os parâmetros a “la vontade”, e com isso poder fazer experimentação teórica que com certeza causam uma intimidade extremamente construtiva entre estas representações, aparentemente independente no tempo, e até nas avaliações tradicionais, e agora mostrando sua triádica unidade.

Uma janela específica do Modellus permite que se crie animações com o modelo construído, permite assim uma unidade de construções.

As sacadas futuras

Entendemos, ser necessário trabalhar os objetos matemáticos com uma diversidade de representações e não como uma diversidade de conteúdos estanques, em momentos e avaliações distintas. É preciso manipulá-las de forma integrada no objetivo, nas iniciativas pedagógicas, nos currículos e na boa prática.

Duval (1999) teoriza que a conceitualização de objetos matemáticos e conseqüentemente, a aprendizagem em matemática, supõem a coordenação de ao menos dois registros de representação. O autor afirma que as representações semióticas “são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representação os quais têm suas dificuldades próprias de significado e de funcionamento” (DUVAL, apud DAMM, 1999, p. 143)

Aceitando estas considerações encontramos aqui um ponto de apoio, de ancoragem, para nossa opção de utilização dos softwares, das mídias, como ferramenta prioritária para construção destas representações nas salas de aula. Construí-las, relacioná-las, interrelacioná-las, aqui está provavelmente uma das grandes inovações destas linhas.

Considerações Finais

Concluimos felizes, pois quanto mais estudamos, mais vemos que é preciso mais, e mais para mais pessoas. É preciso arregimentar mais pessoas para a batalha emocionante da melhoria do ensino e da

aprendizagem, em todas as suas vertentes e veredas desse país maravilhoso, que precisa vencer todas as barreiras de todos os tipos de analfabetismo, e urgentemente o digital.

Esta felicidade também é por começar a ver que esta relação entre Semiótica e Modelagem Matemática pode ser sim um diferencial, atual e acessível, nas tão esperadas formas de melhorar o ensino efetivamente nas salas de aula.

É preciso ação.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: Moraes, Denis. **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

BIEMBENGUT, Maria Salette. **Modelagem Matemática & Implicações no Ensino- Aprendizagem de Matemática**. Blumenau : Ed. Da Furb, 1999.

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. 24, 2001. Caxambu: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

BORBA, M. C. MENEGHETTI, R. C. G., HERMINI, H. A. **Modelagem Calculadora Gráfica e interdisciplinaridade na sala de aula de um curso de ciências biológicas**. Revista de Educação Matemática da SBEM – SP, [São José do Rio Preto], n. 3, p. 63 -70, 1997.

_____, M. C. MENEGHETTI, R. C. G., HERMINI, H. A. **Informática e Educação Matemática**. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BURAK, Dionísio. **Critérios Norteadores Para a Adoção da Modelagem Matemática no Ensino Fundamental e Secundário**. Revista Zetetiké – Ano 2 – Nº 2/1994.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. **Os ceramistas do Vale do Jequitinhonha: Uma investigação etnomatemática**. Campinas, SP : [s.n.], 1997.

CUNHA(a1), R. F. **Considerações sobre a necessidade do professor em ampliar seu ambiente de ensino-aprendizagem para além das fronteiras informacionais.** VI EPAEM, 2008-09- 14

_____. (a2) **Uma Semiótica para a sala de aula de matemática no processo de ensino aprendizagem do objeto matemático função de segundo grau:** imbricando a Modelagem Matemática, a Informática Educativa, tomando pé da ciência. VI EPAEM, 2008-09-14.

CUNHA(b), Mágda Rodrigues da. **Blogs:** Reinvenções em um Cenário Tecnológico. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2008. Disponível em: http://www.utp.br/interin/artigos/artigo_dossie_magda.pdf
Acesso em <14/09/08> às 22:08

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** Da Teoria à Prática / Ubiratan

D'Ambrósio. – Campinas, SP : Papyrus, 1996. – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática)

_____, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

DUVAL, R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. In: **Annales de Didactiques et de Sciences Cognitives**, 5, IREM de Strasbourg, p. 37-65, 1993.

ERTHAL, Tereza Cristina. **Manual de Psicometria.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

JONASSEN, D. O Uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e a Aprendizagem Construtivista. In: **Em Aberto**, p. 70-88, ano 16, n. 70. Brasília, abr./jun. 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: O novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.(coleção papyrusEducação)

MOURA, Manoel O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. & CARVALHO, A (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola.** São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

PAIS, Luis Carlos. **Didática da Matemática**. Uma análise da influencia francesa / Luis Carlos Pais. Belo Horizonte: Autentica, 2001. 128p. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

PEIRCE, Charles Sanders, 1839-1914. *Semiótica* / Charles Sanders Peirce : [tradução José Teixeira Coelho Neto]. – São Paulo : Perspectiva, 2005. – (Estudos ; 46 / dirigida por J. Guinsburg)

PONTE, J. P; BROCARD, J; HÉLIA, O. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Ed. AUTÊNTICA, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning. 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SKOVSMOSE, Ole. **Cenários para investigação** University of Aalborg, Dinamarca Publicado em Bolema, nº 14, pp. 66 a 91, 2000.

TAROUCO, L. M. R. et al. Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (UFRGS), v. 4, n. 1, julho de 2006.

ESTUDO DA ARTE: um esboço da pesquisa sobre o ensino de frações nas instituições de ensino brasileiras

MOREIRA, Ivanete Maria Barroso; ALMEIDA, Joelma Fabiana F.; SÁ, Pedro Franco de

RESUMO

O presente artigo aborda algumas das pesquisas realizadas sobre o ensino de Frações nas instituições educacionais brasileiras e que são resultados de TCCs, teses e dissertações de programas de pós-graduação de renomadas instituições de ensino superior do país, com o intuito de divulgar a situação dos estudos sobre Frações, suas contribuições, além de propor uma nova abordagem de pesquisa a ser desenvolvida sobre este tema, que propõe o uso do Método da Descoberta através de atividades e as possíveis técnicas que as resolvem, bem como as tecnologias que podem ser utilizadas para justificar essa técnica. A pesquisa será efetivada em uma turma de quinta série de acordo com o modelo que será construído.

Palavras-Chave: estudo da arte, ensino, frações.

1 O ENSINO DE FRAÇÕES HOJE

É comum observarmos nos livros didáticos utilizados pelas escolas brasileiras a introdução do assunto *Fração*, dentre outros métodos, a partir de relações parte-todo e do tratamento de situações-problema. Apesar de tais abordagens objetivarem a motivação do aluno em encontrar respostas, ainda são muitas as dificuldades de ensino e aprendizagem desse conteúdo matemático.

No estudo inicial das frações, o conceito de *concreto*, passa pela concepção da existência de modelos, onde a criança pode partir, contar, dividir, comparar, sobrepor etc. Condições necessárias para dar sentido as noções e as operações que deverão ser compreendidas.

Alguns dos desafios desse processo fazem referência à dificuldade que os alunos têm de entender a definição do que é uma fração e a computação que envolve essa representação matemática. Diante dos fatos, são também inúmeras as pesquisas científicas realizadas com o objetivo de contribuir para uma melhora no processo de ensino e aprendizagem das Frações.

Vale ressaltar ainda, que embora a pesquisa sobre o tema seja bem desenvolvida nacional e internacionalmente, ainda há alguns aspectos que precisam ser abordados, devido ao avanço das tecnologias que permeiam o processo educacional.

Nessa direção, o interesse primordial desta produção partiu do princípio de que, o ato de ensinar pressupõe a busca por uma prática docente que seja ao mesmo tempo crítica e construtivista; crítica na medida em que compreenda, proponha e desenvolva a prática docente no contexto de suas terminações sociais; construtiva na medida em que trabalhe com princípios metodológicos que dêem conta de como o educando constrói seu conhecimento, suscitando no educador a busca por um ensino de qualidade, tendo como ponto de partida um esforço conjunto de explicação e reformulação, onde a aprendizagem da matemática se torne uma ferramenta útil, por conseguinte significativa.

2 ALGUMAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE FRAÇÕES NO BRASIL

Inicialmente apresentamos alguns trabalhos de pesquisa no ensino de *Fração*, efetivadas em universidades brasileiras.

Começamos por uma pesquisa intitulada *A Formação do Conceito de Frações e de proporcionalidade e as Operações concretas Informais*, de autoria de Maria Cecília A. de Aguiar, realizada pela UFPE, em 1980. Tal pesquisa apresentava o objetivo de analisar a evolução não só da conceituação de frações idênticas, mas também a natureza dos processos envolvidos na construção dos conceitos de frações equivalentes, analisando o relacionamento entre a evolução desses conceitos e a formação do conceito de proporcionalidade. A metodologia constou de entrevistas clínicas com 48 alunos do pré-escolar ao segundo grau entre 5 a 18 anos, em sua maioria filhos de operários, relacionados entre 72 sujeitos por seu nível de desenvolvimento na tarefa de probabilidade de

Piaget e Inhelder (1951). Foram utilizados dois tipos de provas: uma de fração, construída pela pesquisadora e outra sobre a subdivisão de ares de Piaget, Inhelder e Szeminsk (1960). Os resultados alcançados sugerem uma evolução sincrônica entre as conceituações de frações idênticas, equivalentes e frações de frações com uma evolução na construção de conceitos de frações idênticas.

Adentrando o segundo milênio, mais precisamente no ano de 2001, apresentamos a pesquisa *Introdução do Conceito de Números Fracionários e de suas representações: uma abordagem criativa para a sala de aula*, de autoria de Francisco José B. Bezerra, realizada pela PUC-SP. O objetivo desta pesquisa foi investigar uma abordagem para o ensino dos números fracionários, com o intuito de estudar a aquisição do conceito deste e de suas representações com base em situações-problemas. A metodologia aplicada constou de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, com duas turmas da terceira série do ensino fundamental, divididas em dois grupos: Grupo Experimental - GE (com intervenção planejada sobre o tema) e o Grupo de Controle - GC (sem intervenções sobre o tema), os dois grupos foram submetidos a dois testes individuais: um antes (pré-teste) da aquisição dos conceitos de fração e outro (pós-teste), depois de ter tido contato com o conteúdo utilizando como instrumentos a aplicação de atividades matemáticas. Fundamentada em autores como SPINILLO, NUNES, BROUSSEAU, BOYER e BIANCHINI, mostrou como resultado que o GE apresentou um desempenho satisfatório, enquanto que o GC se manteve no mesmo patamar e que o processo de construção dos conceitos de fração ganham força quando iniciados na resolução de problemas advindos da realidade. Os autores finalizam com sugestões para futuros trabalhos de pesquisa e o enriquecimento do ensino de frações, dando os seguintes pontos; Comparação entre as metodologias que iniciam com relação parte-todo e esta com o quociente, O início do estudo de frações pela concepção de medida e O porquê dos alunos em lidar com quantidades discretas fixando o seu olhar em uma única figura e passando a representar a fração somente como parte de um todo contínuo.

Para o ano de 2002, apresentamos duas pesquisas. A primeira, *A quebra da unidade e o número decimal: um estudo diagnóstico nas primeiras séries do ensino fundamental*, de autoria de Micheline Rizcallhah K. da Cunha, realizada pela PUC-SP. O objetivo desse estudo foi diagnosticar as representações das crianças no que tange a quebra da unidade, investigando hipóteses por meio de análise qualitativa de dados. A metodologia foi desenvolvida com o estudo diagnóstico com 48 crianças de uma escola pública, igualmente divididas em quatro grupos, cada qual

correspondendo a uma série, da segunda a quinta do ensino fundamental; utilizando como instrumento diagnóstico a construção de 21 questões que versaram sobre três contextos: de medidas, monetário e matemático; permitindo como respostas dos alunos duas representações: oral e escrita. Fundamentada na Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, Idéia Sócio-construtivista de Vygotsky e Teoria sobre Registro de Representação de Nunes e Duval, apontou como resultado diferenças entre o sistema de representação oral e escrita, em favor do sistema oral e pouca evolução no desempenho das crianças, principalmente da quarta para a quinta série.

A segunda pesquisa, *Simplificação de Frações aritméticas e algébricas: um diagnóstico comparativo dos procedimentos*, de autoria de Alexandre Marques Notari, realizada pela PUC_SP, tinha o objetivo de obter um diagnóstico sistemático dos principais erros e dificuldades manifestados por alunos do ensino fundamental e do ensino médio na simplificação de frações aritméticas e algébricas. Para tanto usou como metodologia um estudo de caso com alunos da oitava série do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio de duas escolas estaduais, aplicando como instrumentos a observação in *lócus*, o estudo piloto que consistiu na aplicação de um instrumento provisório para levantamento dos erros, para permitir a identificação das dificuldades manifestadas pelos alunos e a elaboração de instrumento definitivo a ser aplicado, seguido pelas entrevistas, os teste constavam com oito questões, divididas em dois grupos: a primeira com frações aritméticas e a segunda com frações algébricas. Baseada nos pensamentos de BOOTH, MASON, KAPUT e os estudos apresentados por LEMOYNE, CONNE e BRUN, apontou dois resultados distintos: o elevado número de erros nas simplificações algébricas, devido a uma generalização de regras de uma situação para outra, sem uma análise das condições que validam essas generalizações; e no tratamento das expressões aritméticas, há um predomínio de procedimentos computacionais realizados automaticamente sem uma reflexão sobre a natureza da tarefa proposta. Como conclusão final, mostrou a ausência de integração entre os domínios conceituais aritméticos e algébricos.

No ano seguinte, 2003, vale destacar a pesquisa sobre *Uso Social e Escolar dos Números Racionais: representação fracionária e decimal*, de Alcir Rojas Valera, realizada pela UNESP. Como objetivo, o estudo buscava caracterizar a dicotomia existente entre o uso e o ensino da Matemática, analisando como essa separação vem sendo reforçada nos documentos oficiais, por meio das propostas pedagógicas e curriculares, em relação aos números racionais. A metodologia constou de pesquisa

bibliográfica e estudo documental. Fundamentada por documentos oficiais da Secretaria de Educação de São Paulo e autores consagrados como VYGOTSKY, D'GOSTINI e D'AMBRÓSIO, obteve como resultado que tal análise possibilitou conhecer parte dos problemas que ocorrem com o ensino de frações e suas causas, dando condições de sugerir propostas que sinalizam para a sua superação.

Dois anos depois, destacam-se mais três pesquisas. A primeira, *Investigando saberes de professores do ensino fundamental com enfoque em números fracionários para a quinta série*, de Maria José F. da Silva, realizada pela PUC-SP, objetivava observar as condições em que as ações formativas possibilitem mudanças nas práticas docentes nos ciclos finais do ensino fundamental, identificando que organização didática os professores, constroem durante a formação para o ensino de números fracionários para a quinta série. A metodologia baseou-se na pesquisa-ação, no sentido de investigação colaborativa, utilizando como instrumentos a observação, questionários e análise de documentos. Impregnada pela Teoria Antropológica do Didático de Chervallard (1999) para modelar uma Organização Matemática e Organização Didática. Utilizaram tarefas que associam as concepções de números fracionários: parte-todo, medida, quociente, razão e operador, além das possíveis técnicas para resolução dessas tarefas e o discurso tecnológico-teórico que as justificam, trazendo como resultado a construção de organizações matemática rígidas pelos professores para números fracionários. A formação explicitou a necessidade dos professores desenvolverem autonomia e reflexão a respeito do conteúdo e de suas práticas docentes.

A segunda pesquisa, *A divisão de números racionais decimais: um estudo diagnóstico junto a alunos de sexta série*, de autoria de Fábio Luis Fonseca, realizada pela PUC-SP, tinha como objetivo investigar a compreensão dos alunos da sexta série do ensino fundamental sobre divisão de números racionais na forma decimal (base 10). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados testes com nove questões; quatro formais e cinco contextualizadas e entrevistas com alunos. Referenciada em IEZZI, LUDKE e BROUSSEAU, trouxe a constatação de que; dez participantes, conhecem a técnica da divisão, vinte e dois utilizam a operação em questões contextualizadas, cinco demonstram conhecer ambas as relações $D/q = d$ e $D = d \times q$, outros cinco tem noção apenas da última. Nenhum aluno atribui significado aos restos parciais. Dos cinco alunos que sabem ambas as relações, apenas três aplicam a técnica da divisão. Dentre os que não conhecem a técnica, a dificuldade mais freqüente se dá no momento da colocação da vírgula e do zero no quociente e finalmente todos os alunos

que conhecem a técnica utilizam a divisão para resolver problemas, ou seja, menos da metade dos alunos dominavam as técnicas do algoritmo da divisão.

No ano de 2005, citamos um Trabalho de conclusão de curso, intitulado *SAE-Fra – Software de Apoio ao Ensino de Frações FRAC-SOMA*, de Marcos Dias Fagundes, pela PUCRS. Trata-se da proposta de desenvolvimento de um software com fins educacionais para o ensino de frações nas séries fundamentais. Como objetivos, o trabalho apresentou: desenvolver um software com fins educacionais sobre frações que teria como público alvo o ensino fundamental e visava tornar o ensino de frações um pouco mais atrativo para o aluno, aumentando a motivação e tornando mais fácil e interessante o aprendizado, com uma abordagem lúdica do assunto e uma interface amigável, uma vez que o software seria desenvolvido por uma equipe interdisciplinar e proporcionaria interações através de jogos educativos, com os conteúdos introduzidos por meio de textos, hipertextos, animações, sons e imagens. A proposta de software foi baseada no modelo concreto FRAC-Soma 235, descoberto por Howard Carter, em 1922; onde o número 235 significa que este material possui 235 peças em 18 barras, em que a única inteira é uma barra branca e as outras estão divididas em frações.

O resultado deste TCC foi o software finalizado. O SAE-Fra permite que o Professor trabalhe de forma diferenciada os conceitos básicos de frações, utilizando a metodologia do FRAC-Soma. Seu desenvolvimento envolveu áreas do conhecimento como Matemática, Projeto de Interface, linguagem de programação e principalmente informática na Educação. O objetivo instrucional do SAE-Fra é permitir que os alunos construam um conceito de definição de frações e equivalência de frações. Todo o trabalho foi fundamentado basicamente nas teorias de BUENO, AZEVEDO e RAMOS.

Já em 2006, apontamos mais duas pesquisas. Primeiramente, *Enquadramento de Números racionais em intervalos de racionais: uma investigação com alunos do ensino fundamental*, de autoria de Luciana Lage, realizada pela PUC-SP, que teve como objetivo investigar quais conceitos, propriedades e procedimentos matemáticos são utilizados por estudantes da sétima série do ensino fundamental em uma escola particular na resolução de atividades com números racionais em intervalos de racionais. Tratou-se de um estudo de caso com a análise da produção escrita e oral dos alunos. Fundamentada na noção de dialética ferramenta-objeto de Douady (1984), mostrou que os alunos recorreram a interações entre dois a quatro dentre os seguintes domínios: numéricos, de língua materna, algébrico e geométrico; criando diversas estratégias de

resolução, onde utilizaram como ferramentas: números positivos, número par, número racional, multiplicação, média aritmética e segmentos e intervalos numéricos; empregando as seguintes relações: “maior que”, “menor que”, “ser múltiplo de”, “maior ou igual” e “menor ou igual”.

A segunda pesquisa, intitulada *Enquadramento de números racionais em intervalos de racionais: uma investigação com professores do ensino fundamental*, de Janaina Maria L. de Souza, realizada pela PUC-SP, objetivava utilizar as atividades de Régine Douady (1986), estabelecendo diálogos com pesquisas brasileiras recentes sobre significados atribuídos por estudantes brasileiros do ensino fundamental às relações e relações de ordem com PCNs (1997/1998) e também investigar o que professores levam em consideração ao discutirem e elaborarem planejamentos de aulas referentes a essas atividades. As atividades atualizadas foram apresentadas em oito sessões a duas docentes do ensino fundamental, de sétima e oitava séries. Tratou-se de um estudo de caso em uma escola particular de São Paulo, referenciado na noção de dialética ferramenta-objeto de Régine Douady (1984). Como resultados, mostrou que as tarefas e atividades reatualizadas foram coerentes com o quadro teórico de Douady, com pesquisas brasileiras, com o programa escolar e com a prática docente das professoras participantes, contribuindo para avanços na implementação dos PCNs.

Por fim e mais recente, em 2007, ressaltamos mais duas pesquisas. Uma, de Maria da C. O. Malaspina, intitulada *O início do ensino de fração: uma intervenção com alunos de segunda série do ensino fundamental* e realizada pela PUC-SP. Teve como objetivo realizar um estudo intervencionista para a introdução do conceito de fração com alunos de segunda série do ensino fundamental com o intuito de descobrir quais os efeitos que cada um dos quatro significados para fração traz para a aprendizagem inicial dos alunos da segunda série sobre esse conceito, tratando-se de um estudo com 61 alunos de duas turmas em uma escola pública de Santo André, que foram divididos em dois grupos: Grupo Experimental (GE) e Grupo de Controle (GC), ambos, os grupos, nunca tiveram contato, do ponto de vista formal da escola, com o objeto fração. Os dados foram analisados mediante os pontos de vista quantitativo e qualitativo, resultando que cada um dos significados (com intervenção e sem intervenção planejada) teve papel importante na aprendizagem da fração pelos alunos e todos trouxeram contribuições fundamentais para o início da apropriação desse objeto. A pesquisa foi fundamentada na Teoria dos Campos Conceituais proposta por Vergnaud (1988;2001) e as idéias teóricas de Nunes et al (2003).

A segunda pesquisa, *Análise de situações de aprendizagem, envolvendo números racionais: uma abordagem para o ensino de argumentações e provas na matemática escolar*, de Marcelo Eduardo Pereira, realizada pela PUC-SP, objetivava analisar situações de aprendizagem que envolvesse argumentações e provas matemáticas, integrando uma ferramenta computacional, tendo sido desenvolvida no âmbito do projeto AProvaME – Argumentação e Prova na Matemática Escolar; referindo-se, particularmente, à segunda fase deste projeto. A metodologia constou da elaboração de uma seqüência de atividades, verificação e avaliação do papel da ferramenta Microsoft Excel no trabalho empírico dos alunos. A seqüência foi aplicada em sessões extraclases, a três duplas de alunos de 15 – 16 anos de uma escola particular da cidade de Santos que participaram voluntariamente da experimentação. Abordando idéias referenciadas em HEALY & HOYLES, BALACHEFF e LAKATOS, mostrou que a interação dos alunos com o computador dinamizou o processo de produção de conjecturas e de validação experimental dessas, bem como a observação de propriedades dos objetos manipulados, favorecendo a elaboração de justificativas que vão além de evidências empíricas.

As pesquisas sobre o ensino de frações, acima citadas fazem parte de inúmeras existentes nas universidades brasileiras. Essas pesquisas retratam a diversidade de elementos que podem ser trabalhados em sala de aula, com alunos, que vão desde o ensino fundamental, passando pelo nível médio até chegar ao nível superior e mesmo com essa imensa gama de tópicos ainda encontram-se novos elementos para pesquisas atuais que contribuirão com profissionais da área de Matemática.

3 UMA NOVA PROPOSTA DE PESQUISA PARA O ENSINO DE FRAÇÕES NO BRASIL

A proposta de pesquisa que aqui apresentamos refere-se ao ensino de frações para alunos de quinta série do ensino fundamental através do Método da Descoberta. Intitulada provisoriamente *Matemática por Atividades: o ensino de fração para a 5ª série do ensino fundamental*, a pesquisa será realizada em uma escola estadual do Município de Belém.

De acordo com Sá em seu artigo, escrito em 1999, o Método da Descoberta, tem como característica fundamental a utilização das etapas do Método Científico no processo de ensino-aprendizagem e que possibilita aos alunos o desenvolvimento de certas habilidades tais como

as de observar, analisarem, pesquisar, avaliar, inferir, testar, planejar, medir e concluir.

Após esses esclarecimentos, poderemos então apresentar o ensino de fração através do Método da Descoberta.

A proposta de nossos estudos consiste em oferecer uma forma mais significativa de introduzir frações, partindo de atividades com o uso de tecnologias. Assim sendo, elaboramos uma seqüência didática fundamentada em Dienes (1974; 1986), para apresentar um esboço da metodologia que será utilizada na pesquisa, como:

- Apresentação de tarefas e atividades exploratórias, de caráter lúdico com o uso de tecnologia específica, orientadas pelos professores, descrevendo a dinâmica, as regras e os objetivos;
- Atividades estruturadas – com baixo nível de dificuldade – nas quais os alunos dominam as regras e conseguem relacioná-los com conceitos matemáticos, desse modo o pensamento torna-se mais dirigido e mais consciente;
- Explorar através das atividades o desejo dos alunos em descobrir e comprovar novos conceitos matemáticos, enfatizando a habilidade de análise sobre o que, de fato foi aprendido na atividade;
- Dar oportunidade do aluno, fazer suas descobertas e comunicá-la para o professor e para a turma, podendo utilizar a linguagem oral ou escrita;
- Fazer um estudo dos conceitos abstraídos na atividade;
- Fazer as demonstrações dos conceitos matemáticos.

Durante a aplicação desta seqüência, as atividades deverão ter características de continuidade, de modo que, ao final das atividades sejam alcançadas plenamente as etapas construtivas da aprendizagem previstas por esta proposta. Com isso conjeturar que o aluno alcance níveis de representações abstratas das idéias matemáticas a partir das experiências concretas que serão vivenciadas.

Esperamos que no final da pesquisa, que ainda será executada, possamos alcançar os objetivos propostos, instigando outras investigações e contribuindo para o avanço do ensino de *Frações*, tendo em vista nosso compromisso com uma educação de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que através do Método da Descoberta e do uso de tecnologia adequada poderemos apresentar possibilidades viáveis para o ensino de *Frações* a alunos de quinta série do ensino fundamental. Salientando que, seja possível desenvolver conceitos matemáticos em salas de aula de forma motivadora e significativa, envolvendo a participação efetiva do aluno, explorando constantemente situações próximas de seu cotidiano e favorecendo a sua construção de conhecimentos.

Embora mostrando, através dos mais variados estudos, já mencionados, que as idéias ou os aspectos relacionados ao processo de ensinar e aprender matemática - fração – teve avanços significativos, nossa pesquisa pretende trazer também uma colaboração para tais estudos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. A. *A Formação do Conceito de Frações e de Proporcionalidade e as Operações Concretas Informais*. UFPE, Pernambuco: 1980. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).

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

CUNHA, M. R. K. *A Quebra da Unidade e o Número Decimal: um estudo diagnóstico nas primeiras séries do Ensino Fundamental*. PUC, São Paulo: 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).

DIENES, Z. P. *Aprendizado Moderno da Matemática*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

_____. *As seis Etapas do processo de Aprendizagem em Matemática*. São Paulo: EPU, 1986.

FAGUNDES, Marcos Dias. *SAE-Fra – Software de Apoio ao Ensino de Frações FRACSOMA*. PUC-RS: 2005. Trabalho de conclusão de Curso (Ciência da Computação)

- FONSECA, F. L.** *A Divisão de Números Racionais Decimais: um estudo diagnóstico junto a alunos de sexta série.* PUC, São Paulo: 2005. Dissertação (Mestrado Educação Matemática).
- KARRER, M.** *Logaritmos: proposta de uma seqüência de ensino utilizando a calculadora.* PUC, São Paulo: 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).
- LAGE, L.** *Enquadramento de Números Racionais: uma investigação com alunos do Ensino Fundamental.* PUC, São Paulo: 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática,0).
- MALASPINA, M. da C. O.** *O Início do Ensino de Fração: uma investigação com alunos de segunda série do Ensino Fundamental.* PUC, São Paulo: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).
- MENDES M, I. A.** *Ensino da Matemática por Atividades: uma aliança entre o construtivismo e a História da Matemática.* UFRN, Natal: 2001. Tese (Doutorado em Educação Matemática).
- NOTARI, A. M.** *Simplificação de Frações Aritméticas e Algébricas: um diagnóstico comparativo dos procedimentos.* PUC, São Paulo; 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).
- PEREIRA, M. E.** *Análise de Situações de Aprendizagem Envolvendo Números Racionais: uma abordagem para o ensino de argumentações e provas na Matemática Escolar.* PUC, São Paulo:2007. Dissertação 9Mestrado em Educação Matemática).
- SÁ, P. F.** Ensinando Matemática através da Redescoberta. Artigo, Traços, Belém, v.2, nº3, p.77-81, ago, 1999.
- SILVA, M. J. F.** *Investigando Saberes de Professores do Ensino Fundamental com Enfoque em Números Fracionários para a quinta série.* PUC, São Paulo: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).
- SOUZA, J. M. L.** *Enquadramento de Números Fracionários: uma investigação com professores do Ensino Fundamental.* PUC, São Paulo: 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).

VALERA, A. R. *Uso Social e Escolar dos Números Racionais: representação fracionária e decimal.* PUC, São Paulo: 2003. Dissertação (Mestrado em Educação matemática).

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO DISCURSO DE PROFESSORAS DO SEGMENTO EJA, EM ESCOLA MUNICIPAL DE BELÉM.

NORONHA, Rosa Maria Lopes Noronha (¹ Mestranda em Educação - UEPA, Linha Formação de Professores. roronha@yahoo.com.br); CUNHA, Emmanuel Ribeiro (Professor, Doutor da Universidade do Estado do Pará, orientador desta pesquisa. emmanuelcunha@yahoo.com.br)

RESUMO

Este estudo tem como objeto a formação continuada em serviço de professoras. Objetivo analisar o desenvolvimento da Hora Pedagógica, enquanto formação no contexto da escola, articulando a dimensão geral de seu funcionamento à específica do trabalho docente. Tomei como categorias a formação continuada em serviço, entendendo-a como espaços abertos a discussão reflexiva coletiva, da e sobre a prática docente dos quais emergem saberes, entendendo-a, pois, como social, temporal e plural, e o trabalho docente na EJA como prática social comprometida com a formação ético – humanista - profissional. Respaldo-me teoricamente no conhecimento acumulado de estudiosos como: Nóvoa, (1992), Zeichner (1993), Pimenta (1999), e Alarcão (2005), dentre outros, que defendem a idéia de que a formação se dê no próprio contexto de trabalho, onde o docente pode ressignificar seus saberes e suas práticas, mediante reflexão e análise das situações vivenciadas, no cotidiano da sala de aula colocando o desenvolvimento profissional como eixo da formação. Para atingir os objetivos propugnados e atender às especificidades de meu objeto de estudo, tomei como encaminhamento metodológico a abordagem qualitativa, na perspectiva de um estudo etnográfico educacional (ANDRÉ, 2005) tendo como sujeitos professoras do ensino fundamental da educação básica, 1ª e 2ª Totalidades da EJA, em escola da SEMEC. A pesquisa está em andamento, na fase de inserção no campo para observações e aplicação de instrumentos de coleta de dados.

Palavras-Chave: Formação em serviço. Professoras. EJA.

INTRODUÇÃO

Repensar a educação a partir dos novos contextos que se configuram e, dos desafios que se colocam é uma exigência real da sociedade contemporânea. Daí compreender que o conhecimento de forma geral, e os saberes adquiridos na vivência escolar, nas ações formativas e na vida perspassam pela construção e ressignificação permanente tornando a formação um processo inacabado, projeto contínuo, dialético, que se constitui no jogo de relações e pode ser percebido de diferentes formas, ter sentidos e significados vários.

Investigar a temática formação continuada em serviço de professores revela meu caminhar na busca pelo meu desenvolvimento profissional na docência e dos questionamentos que permeiam meu interesse, desde a especialização em Docência do Ensino Superior.

Meu olhar se volta, novamente, para a formação continuada em serviço, desta vez de professores das séries iniciais do ensino fundamental, no segmento EJA, objetivando compreender esse processo de formação em escola da rede municipal de ensino, sua materialização de formação neste contexto e seus contributos ao desenvolvimento profissional dos professores de professores.

As políticas educacionais, tanto na Lei 9394/96, quanto no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), apresentam como um de seus objetivos centrais a melhoria da qualidade de ensino, que deve estar alinhada à promoção da valorização do magistério que depende de que a política global contemple simultaneamente a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada destes profissionais tendo em vista seu desenvolvimento profissional.

Em decorrência destas questões postas é que vai ser efetivada a Propostas de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Belém (1997), dadas as condições sócio-econômica-política e cultural daquele momento histórico, em consonância com a LDBEN/96, que em seu artigo 67, aponta importantes elementos para o desenvolvimento docente, dentre os quais o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para este fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho e condições adequadas de trabalho, conquistas legais importantes que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores, se implementadas.

Para desvelar meu objeto de estudo parto do conhecimento acumulado a respeito da formação continuada de professores, considerando as contribuições de Shön (1992), Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Pimenta (1999) e Alarcão (2005), dentre outros, que defendem a idéia de que ela se dê preferencialmente no próprio contexto de trabalho, onde o docente pode ressignificar seus saberes e suas práticas, mediante reflexão e análise das situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Esta concepção de formação continuada em serviço tem inúmeras conotações e, portanto, abre espaços para várias formas de desenvolvimento referindo os estudiosos que a defendem, como Nóvoa (1992), que a mesma deve ser parte de uma política de formação contínua dos sistemas de ensino, ou do projeto de escola que se deseje fazer emergir a partir dos sujeitos que dela fazem parte.

A formação continuada em serviço, nesta perspectiva se articulada à gestão da organização escolar e a coordenação do trabalho pedagógico, e considera a participação de professores nas reuniões de planejamento escolar, nas discussões sobre a prática a partir das dificuldades apresentadas pelos e com os alunos, nos estudos teóricos para subsidiar a prática pedagógica em sala de aula, e, portanto, como parte integrante do projeto pedagógico da escola, coletivamente construído, com sentido próprio, para atender às necessidades da realidade escolar.

Diante da realidade exposta o propósito desta pesquisa está direcionado a responder a seguinte questão: Como a proposta de formação de professores centrada na escola através da Hora Pedagógica (HP), se materializa no segmento EJA, em escola da Rede Municipal de Ensino?

Desta forma, coloco como hipótese deste estudo que a formação continuada centrada na escola – HP vinculada à diretriz valorização do profissional da educação não consegue articular os momentos formativos às reais necessidades de desenvolvimento profissional dos professores do segmento EJA, para atender às especificidades desta modalidade educativa, pela falta de investimentos da SEMEC, na formação de uma coordenação efetiva para a HP, que trabalhe para conduzir o processo de mudanças significativas nas práticas pedagógicas, em consonância com o projeto político pedagógico da escola.

Assim, objetivo especificamente: identificar os sentidos que os professores da EJA, 1ª e 2ª Totalidades dão à formação centrada na escola – HP, a partir da experiência vivenciada na escola municipal *lócus* desta pesquisa; descrever como se revela o desenvolvimento da proposta de formação

continuada em serviço – HP, de professores do segmento EJA, do Sistema Municipal de Ensino, na escola; analisar os discursos dos professores do segmento EJA, para revelar os contributos do desenvolvimento do modelo de formação centrada na escola – HP, enquanto parte do projeto pedagógico da escola, para a profissionalização docente.

FORMAÇÃO CONTINUADA: Dos modelos da racionalidade técnica aos modelos da racionalidade prática

O final do Século XX e o início do século XXI se configura como de mudanças e incertezas sobre tudo em geral e o indivíduo, em sua singularidade, sua identidade. Neste sentido, cabe refletir sobre a formação, a conformação e a resignificação do indivíduo professor, tomando – o em sua singularidade, ou como membro de um coletivo, que se forma, situa e age revelando um modo próprio de ser, sentir, pensar, compreender, explicar, conceber e posicionar-se no e sobre o mundo, fortemente influenciado pelas condições que lhe são dadas, pelo momento histórico que vivencia.

A formação do professor e seu contínuo aperfeiçoamento, passa a ser considerado pelas Políticas Públicas, como fator que pode transformar a realidade da educação nacional.

Para Nunes (2004, p. 69):

Tudo leva a crer que o investimento na continuidade do processo formativo do professor é condição fundamental para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, contudo, para o alcance desta finalidade, faz-se necessário profundas reformas (não só na formação do professor), na estrutura, na organização e financiamento da educação básica no Brasil.

Desta forma, é preciso situar o processo de formação continuada dos professores em um conjunto de medidas, que articuladas podem ensejar em percurso de tempo considerável a alteração da realidade educacional brasileira, principalmente, levando-se em conta as condições materiais e imateriais da escola, onde a educação formal se situa.

Assim, a formação continuada emerge no debate da formação de professores ensejando expectativas quanto sua validade para superar as

dificuldades advindas de uma formação inicial inconsistente conforme se apresenta nos discursos pedagógicos e oficiais. A definição de uma política de formação continuada de professores está associada a outros elementos e processos sociais, políticos, econômicos e culturais deparando-se nas propostas sobre a temática, com uma variedade de proposições, nem sempre convergentes em termos conceituais, modelos e enfoques metodológicos.

O conceito de formação contínua deriva do de formação permanente, que se prolonga por toda a existência humana, para fazer face às limitações da formação inicial, a incompletude do homem e, portanto, à necessidade de contínuo preparo, para atender às novas exigências que se colocam no campo do trabalho e do desenvolvimento da vida social, em distintos momentos históricos. As Conferências Mundiais da Educação de Adultos, realizadas a partir dos anos 60 como parte das ações dos Organismos Internacionais, dentre os quais a UNESCO se colocaram como espaço de debate para definição conceitual da formação permanente e nesta trajetória foram produzidas diferentes terminologias com: educação continuada, educação não formal, educação recorrente que expressam o mesmo significado e se revelam nos pressupostos de caráter contínuo, ocorrendo no período pós-escolar, preenche lacunas formativas, contribui para a reconversão profissional, portanto, fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, trabalho e sociedade (*ibidem*).

A questão conceitual de formação de professores se coloca como necessária a elucidações, pois carregam em si inúmeras conotações, diferentes enfoques e dimensões. Neste sentido, estudos sinalizam para as diferentes concepções implícitas em conceitos designados para nomear modelos de processos formativos ofertados em diferentes espaços, para o professor em exercício de sua atividade profissional.

Para entendimento mais amplo a respeito dos modelos de formação docente me apropriado das contribuições de Diniz-Pereira (2008), numa perspectiva por este autor denominado de modelos hegemônicos e contra-hegemônicos de formação docente respectivamente considerando os modelos de racionalidade técnica e o modelo de racionalidade prática, que se subdividem em outros modelos.

No modelo de racionalidade técnica o professor é visto como um técnico, um especialista que resolve questões práticas através de regras científicas e / ou pedagógicas. Modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir do modelo da racionalidade prática. Estes modelos são:

o *modelo humanístico*, no qual professores definem conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo; o *modelo de “ensino como ofício”*, no qual o conhecimento sobre o ensino é adquirido por tentativa e erro, por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata; *modelo orientado pela pesquisa* que visa ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem em sala de aula; e o *modelo da racionalidade crítica*, com base na Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e na Ciência Sócio-Crítica de Habermas, cujo principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade.

A formação em serviço da qual me aproprio para subsidiar teoricamente este estudo se revela nas concepções de Nóvoa (1992), ao considerar que para melhorar a qualidade do ensino a formação continuada tem que ser abordada considerando-se a pessoa do professor e sua experiência, a profissão docente e seus saberes e a escola e seus projetos. Nesta formação o *lócus* a ser privilegiado é a própria escola.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ESCOLA: Contraposição à racionalidade técnica.

A formação continuada no contexto da escola é uma perspectiva de formação de professores que se constitui por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, que defende a valorização dos saberes, a identidade profissional e o desenvolvimento profissional de professores. Assim, no processo de formação em serviço, considerando o contexto da escola o saber do professor construído ao longo de sua profissão tem de servir de base para a interlocução com os saberes acadêmicos produzidos utilizando a *praxis* para desenvolver a capacidade de análise das situações vividas em suas práticas.

Os estudos sobre a formação continuada a partir do final dos anos 80, e início dos anos 90 Schön (1992), Zeichner (1993), Alarcão (2005), sinalizam para uma concepção reflexiva da profissão docente definindo a *praxis* como o lugar prevalente do pensamento crítico que permitirá a constituição de ações que redundem em melhorias de resultados como forma de enfrentamento das situações adversas ao desenvolvimento profissional e à qualidade dos resultados que daí resultam.

Zeichner (1993), considera as conseqüências do ensino na vida dos alunos e ressalta o compromisso e responsabilidade da docência ao utilizar a reflexão de suas práticas pedagógicas, para ressignificar saberes e práticas, cômico de que marcam a trajetória das pessoas a quem é destinada. A reflexão aqui mencionada se refere àquela que se processa no movimento dialético traduzindo-se na tríade reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, sugerido por Shön (1992), buscando a unidade teoria-prática e a construção de uma prática pedagógica crítica e criativa, portanto reflexiva, embasa subsidiando o modelo reflexivo de formação que se contrapõe ao adotado no modelo de racionalidade técnica.

Para Zeichner (1993, p. 18):

A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Considero que a prática reflexiva nesta perspectiva é passível de aprendizagem, em trabalho no contexto da escola que dissemine a cultura da reflexão através de estratégias avaliativas do desenvolvimento do trabalho pedagógico, de forma individual e em grupo, em encontros formativos.

Alarcão (2005, p. 76), faz referência de que “a vida dos professores tem o seu contexto próprio na escola devendo estar organizada de modo a criar condições para que as reflexões individuais e coletivas ocorram”. Compreende que o professor constrói com seus colegas de escola a profissionalidade docente desenvolvendo posteriormente, seu pensamento sobre a escola como comunidade socialmente organizada e dinamizada por um projeto próprio.

Desta forma, os processos de formação de professores precisam estar associados ao processo de desenvolvimento organizacional da escola provocando intencionalmente a ressignificação das práticas escolares, que vão se refletir na transformação da cultura da escola, o que se alinha aos objetivos da formação continuada em serviço de professores.

A este pensamento se alia Nóvoa (1992), ao referir que o processo de formação crítico-reflexivo é indissociável da produção da vida do professor, da profissão docente e da escola, portanto articula aspectos pessoais,

profissionais e organizacionais. A escola segundo este autor, passa a ser considerada como “lugar de referência” para definição de programas de formação.

Para Pimenta (1999, p. 31):

[...] as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocar os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

Esta perspectiva de formação de professores para a autora encerra um projeto de ação, no entanto alerta para o fato de que “o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação [...] dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada” (2005, p.24). Alerta a autora sobre a banalização e apropriação generalizada e técnica da reflexão, presente no discurso sobre as competências que nada mais é do que uma “tecnização” do trabalho dos professores.

A importância dada à reflexão coletiva da prática pedagógica no processo de formação em serviço tem como finalidade alertar para o fato de que refletir apenas com base na experiência adquirida no percurso profissional da docência é insuficiente, pois carrega em si a tendência a reprodução de hábitos e atitudes do agir docente, nem sempre condizentes com as mudanças desejáveis. Para contrapor-se a esta tendência de reprodução de práticas pedagógicas na escola Pimenta (Op. Cit), recomenda a pesquisa como atitude profissional que permite a reflexão na prática e sobre a prática, facilitando à adoção de estratégias didático - pedagógica inovadoras, também passível de ser adota em processo formativo em serviço. Considera importante a pesquisa em revistas, livros, Internet pelos professores para subsidiar suas práticas de formas a manter-se atualizado com o conhecimento das diversas áreas do saber. Esta formação valoriza os professores e a escola como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender.

No entendimento de Alarcão (2005), a formação centrada na escola tem funções relevantes, que só podem ocorrer em um cenário organizacional, onde os indivíduos queiram e possam mudar, pressupondo a articulação

entre formação, gestão e as mudanças que se façam necessárias na organização escolar.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O modelo profissional ou reflexivo

A discussão sobre a profissionalização docente dos professores torna-se referência no marco das reformas educativas, dos anos 90, em relação às políticas de formação de professores, que assume contornos de meta estratégica no processo de construção para os novos contextos da educação. Esta questão traz consigo a necessidade de uma revisão dos modelos formativos. Antecedentes, sinalizam contributos de Donald Schön, a partir de suas pesquisas e a crítica à racionalidade instrumental da formação profissional, com base em análise do trabalho de profissionais do ensino no seu contexto de trabalho, nos Estados Unidos da América do Norte, influenciaram a idéia da profissionalização da docência, segundo, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Assim, se dissemina por muitos países que seguiam os modelos de formação norte-americanos, na década de 80, a discussão do professor como profissional, que toma decisões em situação de urgência mobiliza saberes para resolver problemas em seu contexto (*Ibidem*). Nóvoa (1992, 1995), Zeichner (1993), Imbernón (2000), Huberman (1992), dentre outros, abordam a temática da profissionalização docente articulada à formação continuada postulando que esta não se consolida apenas pelo aglomerado de cursos, técnicas conhecimentos, mas na postura crítica sobre a prática pedagógica e de (re) construção permanente de saberes e práticas para fortalecer a identidade profissional.

Imbernón (2000), considera que a profissionalização se constitui em um processo socializado de construção das características da profissão, que se fundamenta em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social. Envolve, por conseguinte, visão partilhada, aprendizagem em equipe, “onde as pessoas aprendem umas com as outras, para se preparar para enfrentar os desafios do futuro e sua complexidade” (SENGE, 2006 p. 194). Assim, os saberes passam a ser referência para a ação consciente do professor respaldado em princípios éticos.

Nóvoa (1992, p. 28), refere que “Os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão. Não basta mudar o profissional, é preciso

mudar também os contextos em que ele intervém” Portanto, a trajetória para a profissionalização docente tem como componente essencial a mobilização do pensamento do professor, buscando criar novas referências, que iluminem sua idéia e referendam sua ação, em outra perspectiva mais inovadora.

Neste sentido, o processo de profissionalização da docência se insere numa mudança de paradigma da formação, que ultrapasse o “paradigma dominante”, instrumental baseado na racionalidade técnica, na qual o professor é visto como mero executor de tarefas planejadas por especialistas, para buscar um “paradigma emergente”, baseado na racionalidade prática, no qual o professor é o construtor de sua identidade profissional, nos contextos específicos de sua produção. (*Idem*, p. 51). A construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve delineamento da cultura do grupo de pertença profissional. A identidade profissional se constrói com base no significado e no sentido que ele confere a seu trabalho, definindo vontades e o que lhe é possível fazer como professor, na escola.

Ao privilegiar como lócus de formação a escola, a SEMEC inclui a partir de 1998, na jornada de trabalho, carga horária específica para o desenvolvimento de ações de reflexão e redirecionamento da prática pedagógica no interior da escola, mediante momentos coletivos de estudo, troca de experiência e planejamento da prática docente na Hora Pedagógica, a ser desenvolvida com a finalidade de melhorar a qualidade do serviço oferecido à comunidade, aliando formação a salário.

Pesquisa realizada sobre a formação continuada na Proposta da Escola Cabana, por Bertolo (2004, p. 237), sinaliza fragilidades de operacionalização, críticas e insatisfações dos professores com o processo formativo, embora considerem as “contribuições da HP em termos da organização dos professores e a influência que esta atividade exerce sobre o planejamento das atividades escolares”. Dentre os 26 professores sujeitos da pesquisa a autora não revela a participação de professores do segmento EJA, o que me instiga a dar-lhes voz neste estudo por mim, ora empreendido.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Trajetória de permanências, conquistas e insuficiências.

Ao me apropriar da trajetória da EJA, mediante pesquisa bibliográfica procurei compreender através da interlocução com os autores consultados, dentre os quais Paiva (1987); Hadad & Di Pierro (2000); e Di Pierro (2005), dentre outros, a existência de concepções de escola e de educação, que vão sendo modificadas e conformadas, para atender aos momentos históricos que se apresentam, procurando subordiná-la aos interesses dos grupos sociais dominantes, que muda continuamente de estratégias de controle, para garantir sua supremacia. No entanto, como a história é um processo dialético, as classes não hegemônicas, populares, por sua vez, se contrapõem, revelando novas formas de enfrentamento que são intermediadas por alguns ganhos que possibilitam certa estabilidade social.

Di Pierro (2005), refere que com base em dados do Instituto Nacional de Estados Pedagógicos – INEP (2000), existem no Brasil, aproximadamente, cerca de 190 mil professores atuando na área de EJA. Destes, 40% não têm formação superior – aos que se somam aos milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização, no meio popular. Nos dois casos, a maioria dos professores tem formação inicial que deixa a desejar, tentando se complementar com a formação continuada. Afirma que, de 1.306 cursos de Pedagogia existentes no país (dados de 2003) apenas 16 ofereciam habilitação em EJA.

De certa forma fica evidenciado hoje, o tratamento diferenciado, quando é destinada, pelo FUNDEB, a menor taxa de investimento por aluno aos da EJA, como permanência de antigas práticas, mas que mesmo assim, pode ser creditado como avanço, uma vez que o financiamento da educação anterior através do FUNDEF desconsiderou esta modalidade educativa.

No percurso histórico retrospectivo, em síntese podemos dizer que a Educação de Adultos no Brasil até os anos 50 se constituiu em um processo de aquisição de um sistema de código alfabético, utilizando-se da estratégia campanhas. Deste período até meados dos anos 60 a marca é a alfabetização como um ato político e um ato de conhecimento, desenvolvido junto a grupos populares com a utilização do processo educativo de Freire. Com a ditadura militar em contraposição ao período anterior a alfabetização passou a ser desenvolvida como estratégia de despolitização e instrumento de preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento nacional. Na abertura política de meados dos anos 80 se

dá uma revisão da concepção e metodologia freiriana levando à busca de novos referenciais teórico-metodológicos de apoio com algumas experiências inovadoras por parte de governos municipais e campanhas em favor de políticas públicas e ampliação do atendimento a jovens passando a denominar-se EJA.

A partir dos anos 90, novas concepções e avanços marcadamente voltados, para a garantia de direitos, com legislação específica, políticas públicas em nível nacional que contemplam significativas conquistas e desvelam rupturas.

No Seminário Nacional da EJA – RN (1996), duas concepções de Educação se fizeram presentes no documento final e passam a co-existir no país. A da Comunidade Solidária remetendo à filantropia parcela significativa da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo no Brasil. A da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), que defendeu a garantia de ensino fundamental público e gratuito à população jovem e adulta, como direito subjetivo garantido na Constituição Federal de 1988, que posteriormente instituiu os Fóruns de EJA, que se constitui num espaço de discussões e encaminhamentos das questões pertinentes.

Di Pierro (2005, p.1130) refere que “este movimento que se reorganizou na segunda metade dos anos 90 opôs resistência à desconstituição dos direitos educativos conquistados na transição democrática”. Diz ainda que, diante das divergências entre os representantes dos diferentes segmentos sociais e as autoridades federais que adotaram estilo vertical e delegativo de coordenação política, adotou-se como estratégia descentralizada de articulação intersetorial, nos estados os fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle das políticas educacionais.

O PERCURSO METODOLÓGICO

O modo como concebo este estudo sinaliza para a realização de pesquisa do tipo etnográfica em educação (ANDRÉ, 1995), pois entendo, que investigar como se revela o processo de formação em serviço de professores, meu objeto de estudo, deve deixar transparecer tanto seus aspectos objetivos quanto os subjetivos, verificando como o fenômeno estudado se manifesta nas interações cotidianas.

A escolha da etnografia em educação justifica - se porque me possibilita a obtenção direta de dados tanto revelados quanto silenciados, permitindo-me realizar uma investigação descritiva - interpretativa enfatizando o registro de eventos significativos em minhas observações, bem como o discurso dos sujeitos participantes, principal fonte de informação para interpretar o sentido dado ao processo formativo em serviço, saberes e práticas que circulam na formação e forma como o espaço formativo na Hora Pedagógica da escola pesquisada se materializam, com docentes da EJA. Esta escolha deve-se ao fato, portanto, de sua “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo [...] com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (*Ibidem*, p. 29).

O *locus* da pesquisa é a Escola Municipal J. V., que atende em quatro turnos a 849 alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica, dos quais 123, na modalidade EJA, Primeira e Segunda Totalidade. Destes, 65 estudam na 1ª Totalidade e 58 na 2ª, no noturno. Conta com um quadro efetivo de 28 professoras com regência de 28 turmas, dos quais 04 são docentes, em 04 turmas na EJA, e professores de sala de leitura, informática, educação física e artes, em cada turno, que promovem atividades no momento em que os professores estão em formação. Esta na EJA se dá agregando as professoras por Totalidade, em dias diferentes. É comum o professor trabalhar, em dois turnos, inclusive com turma de ensino regular e EJA, ao mesmo tempo. Funciona desde 1955 tendo sido ampliada em 1972.

Esta escola foi definida como *locus* da pesquisa de campo, a partir da constatação em visita de observação realizada com meus alunos da graduação em Ciência da Educação, de que a mesma realiza encontros de formação continuada em serviço, com grupo de professores – HP, de forma sistemática, bem como, o fato da direção e professores aceitarem colaborar com a pesquisa, após encontro consensual para explicitação da temática em estudo, dos objetivos por mim pretendidos e sua relevância para estudo da formação em serviço.

Os sujeitos deste estudo são professoras da EJA, da Primeira e Segunda Totalidade. Considerei para escolha dos sujeitos os critérios de participação na formação continuada - Hora Pedagógica e expresse interesse de colaborar como informante na pesquisa de campo.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados são: a técnica de observação participante no decorrer da Hora Pedagógica semanal, o que

já está ocorrendo desde agosto p.p. com minha inserção em campo. O formulário, aplicado para obter dados objetivos acerca do perfil dos professores, que está em fase de tabulação de dados. A entrevista semi – estruturada, que aplicarei oportunamente, “por permitir a captação imediata e corrente da informação almejada, praticamente sobre qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, segundo Ludke e André (1986, p.34). De forma complementar faço pesquisa documental, para apropriar-me da proposta de formação continuada em serviço através da HP, bem como, documentos e estatísticas referentes à escola, com a sistematização e análise dos dados coletados ocorrerão no decorrer do estudo conforme orientam Lüdke e André (*Idem*. A análise das informações coletadas me permite captar nuances pertinentes ao processo de formação em serviço dos sujeitos, buscando interpretar, explicitar e sistematizar o conteúdo de suas falas, mediante utilização de técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1997).

IDÉIAS CONCLUSIVAS

Apesar das conquistas auferidas, ainda muito se tem a fazer na EJA em geral e na ofertada pela educação formal, na escola pública. Dar voz aos professores é uma forma de buscar conhecer a realidade vivenciada, nas suas práticas cotidianas. Neste sentido, estudos como o de Pimenta, Garrido e Moura (2000), sinalizam para que as universidades e governos, através de suas secretarias de educação, mediante convênios viabilizem através do fomento à pesquisa colaborativa, formas de superar dificuldades no processo de formação continuada em serviço dos professores, o que me parece tema relevante, que deve figurar na agenda de discussões dos Fóruns existentes, inclusive como forma de fomento às políticas públicas de formação para esta modalidade de educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. SP: Cortez, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. L.A.Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979. (Original publicado em 1977).

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação: **Caminhos da Educação**. CADERNOS SEMEC. Belém: PMB/SEMEC. Série Planejamento n. 3, 1996.

_____. Prefeitura Municipal. **EJA - Caderno de Formação**. Belém:SEMEC, 2002

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Plano Nacional da Educação**. MEC, 2001

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. Mimeo. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. E. & ZEICHNER M. Kenneth. (Org). **Justiça Social: Desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial – Out.2005.

FUSARI, José C. **A educação do educador em serviço**. Tese de Mestrado. PUCSP, 1988.

HADAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. IN: SAVIANI, Demerval, CUNHA, Luiz Antônio e CARVALHO, Marta Maria Chagas de (Org.) 500 anos de educação escolar. **Revista Brasileira de Educação**, ed especial, Ed. Autores Associados, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14, pp 108-130.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antonio (Org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, Portugal, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Cely S. C. Definindo os Sentidos da Formação Continuada de Professores. In: **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia.** APOLUCENO, Ivanilde & TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). Belém, PA: EDUEPA, 2004, p. 53-94.

PAIVA, Vanilda, **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1987.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel O. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (Org.) **Formação continuada.** Reflexões e alternativas. Campinas, SP: PAPIRUS, 2000.

RAMALHO, Leite B; NUÑEZ, Isauro B. e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino:** Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores.** Lisboa: EDUCA, 1993.

O ENSINO DO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM A PARTIR DE PROBLEMAS

PINHEIRO, Carlos Alberto de Miranda (PPGED-UEPA) - Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - da Universidade do Estado do Pará. (Carlosmiranda10@superig.com.br);
SÁ, Pedro Franco de (UEPA-UNAMA) - Doutor em Educação – UFRN. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - da Universidade do Estado do Pará. (psa@digicom.br)

RESUMO

Neste trabalho pretendemos apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto aos alunos da segunda série do Ensino Médio, de uma escola pública localizada no centro de Belém do Pará. Procurou-se investigar se uma seqüência de ensino enfatizando a resolução de problemas como ponto de partida proporcionou condições favoráveis à institucionalização do conceito do princípio fundamental da contagem. Para isso, utilizou-se um grupo de três situações-problema envolvendo o princípio fundamental da contagem que foram propostas aos alunos com a intenção de proporcionar condições a institucionalização do conceito e um jogo usado para a fixação do mesmo.

Palavras-Chave: Análise Combinatória, Resolução de Problemas, Jogos no Ensino de Matemática

INTRODUÇÃO

Uma boa parte das informações que nos são apresentadas diariamente utiliza a linguagem matemática. Este fato é facilmente observável quando encontramos valores em percentuais, diagramas, tabelas, gráficos estatísticos e modelos matemáticos nos jornais, nos boletos bancários e em outros meios de comunicação.

Um bom exemplo do que está sendo exposto é o boleto bancário de cobrança das contas de energia elétrica no Estado do Pará. Pois, podemos encontrar no referido boleto: gráficos de barras, indicando um

histórico do consumo de energia; uma média aritmética do consumo de energia; um somatório envolvendo o consumo e os impostos; e outras informações que utiliza a linguagem matemática.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2002) ao dizer que o cidadão para conhecer seus direitos, deveres, seja crítico, tenham consciência dos problemas do mundo, precisa saber compreender as informações construídas pelo mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, e necessita de uma formação geral e sólida, capaz de ajudá-lo a pensar cientificamente. Pois, caso contrário, torna-se difícil para um cidadão justificar uma cobrança abusiva na conta de energia elétrica se ele não consegue compreender as informações apresentadas no boleto bancário.

Vários setores da sociedade são responsáveis pela formação desse cidadão, e a escola é um deles. A escola tem um papel insubstituível quando se trata da formação das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial.

Segundo Silva (2002), o fortalecimento das lutas sociais e a conquista da cidadania dependem de projetos educacionais que objetivem a ampliação, cada vez mais, do número de estudantes que possam ter participação ativa das principais decisões que dizem respeito ao meio que estão inseridas.

O autor ressalta ainda que:

a escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância cada vez maior entre o formalismo da sala de aula e a cultura de base produzida no cotidiano. Junto a isso tem também o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir os elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade (SILVA, 2002 p.33).

No entanto, encontramos um modelo de escola que se preocupa com a burocratização do ensino, com os conteúdos impostos pelos interesses de uma classe dominante e produzidos por uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada.

No que se refere à Matemática escolar, Baraldi (1999) afirma que:

um dos grandes desafios educacionais, colocados hoje, é a reestruturação da escola, a fim de proporcionar, a todos, os alunos a oportunidade de aprenderem significativamente a Matemática, a fim de mudar os quadros devastadores, dando lugar ao desenvolvimento da inteligência dos aprendizes e conseqüente formação de homens que saibam discernir, escolher e decidir (BARALDI, 1999 p.38).

A autora considera que para que a aprendizagem seja de fato significativa devemos (re) elaborar as estratégias didáticas, abandonando a prática pedagógica predominante no ensino de matemática, fundamentada no paradigma da Ciência Moderna. Essa prática revela que é possível aprender matemática, simplesmente, transmitindo os conhecimentos matemáticos, por um processo de transmissão de conhecimento; desenvolvido pelo acúmulo de fórmulas e algoritmos; considerando os saberes matemáticos como conhecimentos prontos e acabados, esquecendo principalmente que tais conhecimentos foram construídos historicamente, dentro de uma determinada cultura.

As propostas de mudanças no Ensino da Matemática passam pelas tendências atuais da Educação Matemática, por exemplo: a modelagem no ensino de matemática, resolução de problemas, Etnomatemática, a história da matemática, uso dos computadores, o uso de jogos.

As tendências são interligadas por uma teia de saberes matemáticos, desenvolvidos culturalmente, com o objetivo de torna o ensino mais eficaz e um aprendizado consideravelmente mais atraente. Isso tudo, acarretará a ampliação da autonomia do aluno e a aproximação de sua realidade com a Matemática. Dessa forma, as melhoras com essas propostas metodológicas apontam para uma matemática que propicie a leitura do mundo e o pensamento autônomo, o que significa contribuir para o exercício da cidadania.

Entre as tendências citadas queremos trazer para a discussão deste trabalho a “*resolução de problemas*” e o “*uso de jogos no ensino da Matemática*”, pois nosso objetivo é apresentar os resultados da aplicação de uma seqüência de ensino, para introduzir o conceito do princípio fundamental da contagem, que utilizou a metodologia da resolução de problemas e um jogo como estratégia para a fixação do conceito.

Quando nos referimos à resolução de problemas estamos considerando uma metodologia de ensino que segundo Dante (2002), relaciona os seguintes objetivos:

- ✓ Fazer o aluno pensar produtivamente
- ✓ Desenvolver o raciocínio do aluno
- ✓ Ensina o aluno a enfrentar situações novas
- ✓ Dar ao aluno a oportunidade de se envolver com as aplicações da Matemática
- ✓ Torna as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras
- ✓ Equipa o aluno com estratégias para resolver problemas
- ✓ Dar uma boa base matemática às pessoas

Essas idéias apresentam como premissa que o aluno seja construtor de seu próprio conhecimento cabendo ao professor ser o mediador e orientador do processo ensino-aprendizagem, responsável pela sistematização do novo conhecimento. Nessa concepção, o caminho para aprendizagem apresenta-se em sentido contrário ao da metodologia enraizada na transmissão de conhecimento e a construção de um novo conceito dar-se-ia pela apresentação de uma situação-problema.

Para Meirieu (1998) uma situação-problema é:

Uma situação didática na qual se propõe uma tarefa que ele (aluno) não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. Assim, a produção supõe a aquisição, uma e outra perdendo o seu objeto de avaliações distintas (MEIRIEU apud MACEDO, 2002, p.115).

O professor quando escolhe o caminho metodológico, que utilize situações-problema, para desenvolver sua prática pedagógica, precisa está consciente que não deve chegar à sala de aula propondo um problema e logo em seguida apresentar um novo conceito aos alunos. O uso de situações-problema exige que o aluno tenha total envolvimento com o conhecimento a qual se pretende alcançar e, dessa forma uma única situação-problema não possibilitaria a construção do referido conceito.

Outro ponto a ser posto em pauta está relacionado com o domínio do conteúdo pelo professor. Não basta que ele tenha um conhecimento superficial, ou rotineiro, do assunto que pretende ministrar, pois ao propor as situações-problema surgirão questionamentos dos alunos que nem ele próprio, o professor, havia pensado antes. A insegurança do professor, nesse momento, pode tornar-se uma imensa barreira que venha prejudicar o êxito da proposta metodológica. Por essas e outras razões o professor

ao propor uma situação-problema em sala de aula precisa ter a clareza do uso da metodologia da resolução de problema na seqüência de ensino que ele elaborou. Pois, segundo Mendonça apud Sá (2005) há três interpretações da expressão resolução de problemas, a saber: como um **objetivo**, um **processo** e um **ponto de partida**. Assim descritos:

- ✓ Como **objetivo**, a resolução de problemas significa que se ensina matemática para resolver problemas;
- ✓ Como **processo**, a resolução de problemas significa olhar para o desempenho/ transformação dos alunos como resolvidores de problemas. Analisam-se as estratégias dos alunos;
- ✓ Como **ponto de partida**, os problemas são usados como recurso pedagógico, para iniciar o processo de construção de um determinado conhecimento específico.

Em nossa compreensão a metodologia de ensino-aprendizagem de Matemática, por meio da resolução de problemas, constitui-se num caminho metodológico para ensinar Matemática por meio da resolução de problemas e não de ensinar a resolver problemas. Dessa forma, em nossa seqüência didática optamos por a metodologia da resolução de problemas como **ponto de partida**. Nesta interpretação, o desenvolvimento do ensino é iniciado pela apresentação de uma situação-problema que permitirá desencadear o processo de aprendizagem, culminando na sistematização de conhecimentos matemáticos previamente determinados pelo professor.

De acordo com Sá (2005) para se utilizar a resolução de problemas como ponto de partida o professor deve antes de tudo acreditar que é possível, dentro de certos limites, serem resolvidos problemas sem o domínio de certas operações e conceitos matemáticos.

Quadro 1: Sugestões de Sá (2005)

NÚMEROS	SUGESTÕES
1.	Não tente fazer uma aula dentro dessa concepção de maneira improvisada;
2.	Determine qual é o problema mais simples e interessante para turma que uma operação ou conceito matemático auxiliam a solução;
3.	Descubra um processo de resolver o problema sem uso da operação, normalmente o processo procurado envolve o uso de algum material manipulativo ou uso de algum outro conceito já conhecido;
4.	Proponha o problema em sala e dê um pouco de tempo para turma pensar numa solução;
5.	Solicite à turma que apresente uma solução ao problema ou apresente a solução que você tem;
6.	Faça um registro escrito e detalhado da solução para toda a turma;
7.	Analise com a turma os invariantes que surgiram na resolução do problema;
8.	Solicite da turma uma conclusão operacional para resolver o problema apresentado;
9.	Sistematize o conceito o conteúdo que você tinha como objetivo a trabalhar;
10.	Mostre como fica a solução do problema proposto com o uso do conteúdo sistematizado;
11.	Proponha novos problemas envolvendo o assunto sistematizado.

Fonte: Sá (2005, p.65)

Em nossa seqüência de ensino seguimos as recomendações de Sá (2005) desde o processo de elaboração das situações-problema até o desenvolvimento em sala de aula.

No que se refere ao ensino de Análise Combinatória, Schliemann (2001) ao realizar observações não sistemáticas de aulas sobre o tema; 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. Essa observação

conduziu vários educadores em matemática a desenvolverem pesquisas voltadas ao ensino-aprendizagem de Análise Combinatória.

Encontramos pesquisas que *investigaram as estratégias e as dificuldades dos alunos quando resolvem problemas de Análise Combinatória* (Correia e Fernandes, 2007; Batanero et al. 1996; Piaget e Inhelder, 1951; Fischein et al., 1975; Pacheco, 2001) e às que *investigaram seqüências de ensino de Análise Combinatória* (Esteves, 2001; Dornelas, 2004; Rocha, 2002 ; Sturm, 1999). .

No que tange às pesquisas que investigaram seqüências de ensino de Análise Combinatória podemos considerar que foram desenvolvidas nas salas de aulas, de escolas do Ensino Fundamental e Médio; analisaram os fenômenos inerentes ao ensino-aprendizagem da Análise Combinatória dentro da realidade que vive professor e aluno, validando seqüências de ensino desenvolvidas por meio de resoluções de problemas. Seus autores utilizaram o Princípio Fundamental da Contagem como essencial técnica à resolução dos problemas de Arranjo Simples, Combinação Simples e Permutação sem a prévia apresentação das fórmulas.

Os resultados apontaram a importância da realização de novas pesquisas no campo da Análise Combinatória com a intenção de potencializar o Princípio Fundamental da Contagem como estratégia básica para a resolução dos problemas. Este tipo de estratégia de ensino caminha no sentido inverso ao método tradicional de ensino (Definição, aplicação, exercícios), isto é, parte do problema e faz o aluno chegar às definições e às fórmulas. No entanto, mesmo considerando a importância das fórmulas, os autores não objetivaram, em suas Seqüências Didáticas, estudar um caminho que conduzisse os alunos a possível construção das fórmulas e definições do Arranjo Simples, Combinação Simples e Permutação Simples.

Sendo assim, apresentamos a questão que norteou o trabalho: *Uma seqüência de ensino, enfatizando a resolução de problemas como ponto de partida, proporciona condições favoráveis para que seja institucionalizado o conceito do princípio fundamental da contagem?*

OS SUJEITOS E O LÓCUS DE PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido no mês de Junho, no ano de 2008, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Deodoro de Mendonça, localizada na região central de Belém. Trata-se de uma escola que sofre com acentuados problemas de infra-estrutura, como por exemplo: banheiros quebrados, salas de aulas sem portas, ventiladores com defeitos e outros problemas, reflexos do descaso do poder público.

A escolha pelo referido *lócus* se deu por dois motivos: em primeiro lugar nossa prioridade em realizar pesquisas que venham contribuir para a melhoria do ensino público no Estado do Pará e, em segundo lugar, o pesquisador não pertencia à rede pública de ensino e precisou contar com a boa vontade de uma colega que, gentilmente, cedeu seus horários de aulas numa turma da segunda série do Ensino Médio, do turno da tarde. Sendo assim, desenvolvemos a seqüência de ensino como parte do conteúdo do ano letivo, pois a Análise Combinatória, a Probabilidade, a Estatística e a Trigonometria são os conteúdos matemáticos da segunda série do Ensino Médio da Secretária de Educação do Estado do Pará.

Podemos considerar que vivenciamos, no decorrer da pesquisa de campo, algumas das múltiplas dificuldades que o professor possui em sua prática pedagógica no dia-a-dia de uma escola. Por exemplo: precisar iniciar uma aula, mas o número de alunos na sala é muito pequeno sacrificando, dessa forma, o que foi planejado para aquele momento; o cansaço dos alunos visivelmente observado nos últimos tempos de um dia de aula; o calor da sala decorrente do mau funcionamento dos ventiladores; os momentos de distração ou brincadeiras dos alunos durante a aula; ter que ministrar aula no dia em que outros professores marcaram teste para os alunos, isso geralmente leva os mesmos a uma concentração maior no que será cobrado no teste e outros problemas.

A turma possuía 25 alunos matriculados, mas contamos apenas 15 alunos - 10 mulheres e 5 homens - com faixa etária entre 15 anos e 21 anos. A justificativa da retirada dos dez alunos é que eles não participaram da aula do Princípio Fundamental da Contagem.

OS INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

- ✓ os registros dos alunos nas aulas

- ✓ uma câmera de vídeo

Por questões éticas elaboramos um documento solicitando aos pais dos alunos o direito do uso das imagens que coletamos por meio da câmera de vídeo.

METODOLOGIA

Elaboramos um grupo de três situações-problema, seguindo as sugestões 01 e 02 de Sá (2005). O objetivo das três situações-problema foi de proporcionar condições a-didáticas que contribuíssem à institucionalização do Princípio Fundamental da Contagem. Quando o aluno torna-se capaz de colocar em funcionamento e utilizar por ele mesmo o conhecimento que está construindo, em situações não previstas de qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer professor, está ocorrendo então o que pode ser chamado de situação a - didática (BOURSSEAU apud PAIS, 2001, p. 68).

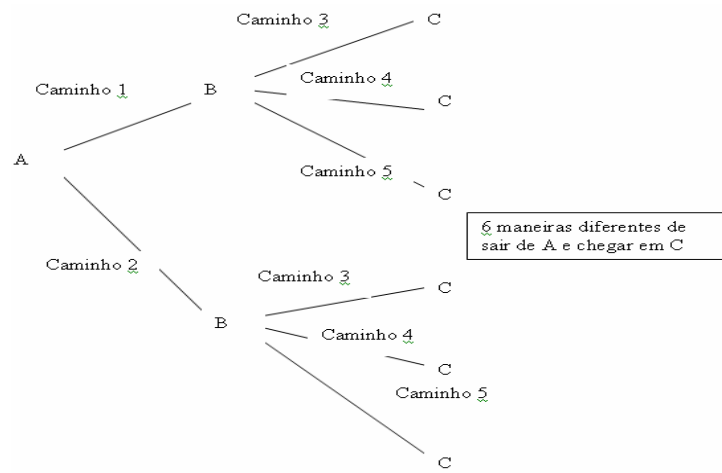
A seguir apresentaremos cada situação-problema, acompanhadas de seus possíveis procedimentos de resolução.

Sobre a situação-problema 01

Entre as cidades A e B, há 2 (duas) estradas, e entre as cidades B e C, há 3(três) estradas. Não há estrada ligando diretamente A e C. De quantas maneiras diferentes uma pessoa poderá ir da cidade A até a cidade C?

Possíveis estratégias de resolução para a situação-problema 01.

- ✓ 1. Árvore de Possibilidades



✓ 2. Princípio Fundamental da Contagem

$$A \quad \underline{2 \text{ possibilidades}} \quad B \quad \underline{2 \text{ possibilidades}} \quad C$$

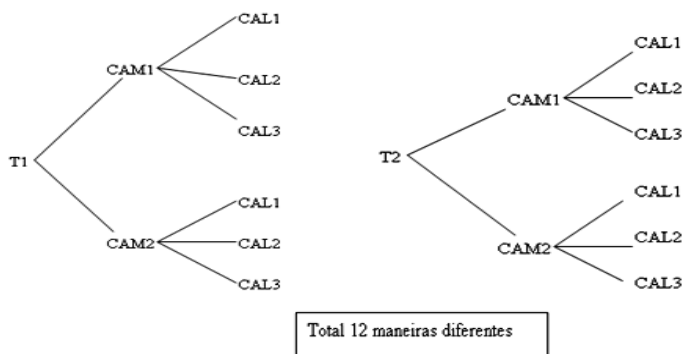
$$2 \times 3 = \boxed{6 \text{ maneiras}}$$

Sobre a situação-problema 02

Juquinha dispõe de 2(dois) pares de tênis, 3(três) camisas e 2(duas) calças distintas entre si. De quantas maneiras diferentes ele pode se vestir usando 1(um) par de tênis, 1(um) camisa e 1(um) calça?

Possíveis procedimentos de resolução

✓ 1. Árvores de possibilidade



✓ 2. Princípio Fundamental da Contagem

$$\underline{\quad 2 \quad} \times \underline{\quad 3 \quad} \times \underline{\quad 2 \quad}$$

Escolha dos tênis Escolha da camisa Escolha da calça

12 MANEIRAS DIFERENTES

Sobre a Situação-problema 03, uma senha de banco é formada por 2(duas) vogais e 2(dois) algarismos distintos, escolhidos de 0 a 9. De quantas maneiras diferentes um cliente poderá cadastrar sua senha?

Possível procedimento de resolução

✓ 1. Princípio Fundamental da Contagem

$$\underline{\quad 5 \quad} \times \underline{\quad 5 \quad} \times \underline{\quad 10 \quad} \times \underline{\quad 9 \quad}$$

Primeira vogal Segunda Vogal Primeiro Algarismo Segundo Algarismo

2250 SENHAS DIFERENTES

Na sala de aula, separamos os alunos em cinco grupos. Estes receberam um envelope contendo as três situações-problema, uma em cada folha de papel formato A4. Após a entrega do envelope, solicitamos aos grupos que resolvessem as situações-problema. O tempo proposto para esta fase da aula foi de 30 minutos.

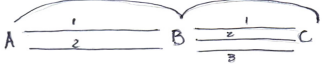
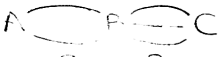

Durante todo esse período o professor assumiu a postura de não realizar nenhuma intervenção nos grupos. Seguindo as orientações de Sá (2005), entendemos que o importante para essa fase é que os alunos tenham discutido entre eles o problema, procurado uma resposta para o mesmo, sem a obrigatoriedade de apresentar uma solução correta. Sendo assim, fica mais fácil conduzir o processo de institucionalização do conceito.

Dividimos o quadro em três partes e reservamos cada uma das partes para uma situação-problema. Solicitamos que um integrante do grupo 01 viesse ao quadro e apresentasse a resolução encontrada pelo grupo para a situação-problema 01. E depois, em ordem, todos os grupos fizeram a socialização das suas respostas, sempre por intermédio de um integrante escolhido pelo próprio grupo.

Consideramos nessa etapa da aula, do P.F.C., as seguintes sugestões de Sá (2005): (Sugestões: 2, 3, 4,5).

O quadro abaixo apresenta o extrato de protocolo de cada grupo para a situação-problema 01.

Quadro 2: Resolução situação-problema 01

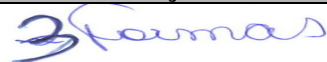
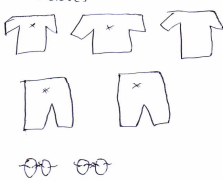
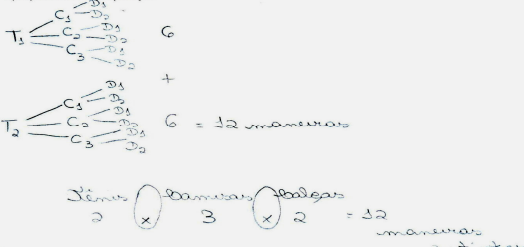
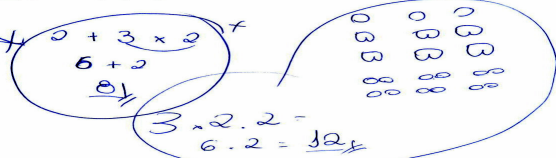
GRUPOS	RESOLUÇÃO SITUAÇÃO-PROBLEMA 01
01	5 maneiras
02	Resolução $A \times B = 2$ $B \times C = 3$ $A \cdot C$ $2 \cdot 3 = 6$ K=Poderei ir 6 vezes de maneiras diferentes
03	 <p>CHEGAMOS A CONCLUSÃO QUE PODEREMOS CHEGAR A CIDADE (C) PASSANDO PELA (B)</p>
04	 <p>$2 \times 3 = 6$ maneiras diferentes</p>
05	 <p>$2 \times 3 = 6$ maneiras distintas</p>

Fonte: Extrato dos protocolos dos alunos na situação-problema 01

Como já foi exposto anteriormente cada grupo apresentou sua resolução no quadro branco da sala de aula. No entanto, não paramos para discutir a solução correta da situação-problema. Pois, nosso interesse era formalizar o conceito do Princípio Fundamental da Contagem para que depois os alunos fizessem uma revisão em suas respostas. Logo em seguida, solicitamos a resolução da situação-problema 02.

O quadro abaixo apresenta o extrato de protocolo de cada grupo para a situação-problema 02.

Quadro 3: Resolução situação-problema 02

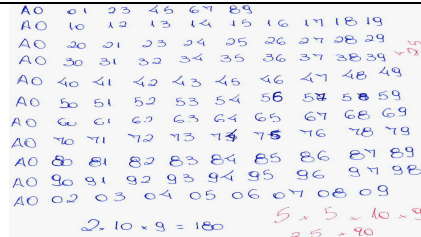
GRUPOS	RESOLUÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA 02
01	
02	<p> $2 \text{ tênis} < \begin{cases} 3 \text{ camisas} \\ 2 \text{ calças} \end{cases}$ $3 \text{ camisas} < \begin{cases} 2 \text{ tênis} \\ 2 \text{ calças} \end{cases}$ $2 \text{ calça} < \begin{cases} 3 \text{ camisas} \\ 2 \text{ tênis} \end{cases}$ </p> <p> $2 \cdot 3 \cdot 2 = 12$ R. 12 maneiras diferentes para cada </p>
03	<p> 1(um) camisa e 1(um) calça? ELE PODERIA SE VESTIR DE(OUAS) MANEIRAS DIFERENTES </p> 
04	
05	

Fonte: Extrato dos protocolos dos alunos na situação-problema 02

Em seguida foi feita a resolução da situação-problema 03. É importante ressaltar que a ordem de apresentação correspondia com o número de cada grupo. Outra questão que devemos deixar clara é que, os alunos de cada grupo, procuravam se revezar a cada apresentação.

O quadro a seguir apresenta o extrato de protocolo de cada grupo para a situação-problema 03.

Quadro 4: Resolução situação-problema 03

Grupos	Resolução da situação-problema 03
1	4 maneiras
2	2. vogais 2. algarismos $2 \cdot 9 \cdot 2 = 36$ R= Podemos estabelecer de 36 maneiras diferentes 4 etapas
3	PODE SER FORMADA DE CINCO MANEIRAS DIFERENTES ABCDEFGHIJ 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9
4	Vogais \times Algarismos 20 \times 88 = 1760 maneiras diferentes
5	 <p> AO 00 01 02 03 04 05 06 07 08 09 AO 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 AO 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 AO 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 AO 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 AO 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 AO 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 AO 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 AO 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 AO 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 AO 02 03 04 05 06 07 08 09 </p> <p> $2 \cdot 10 \cdot 9 = 180$ $5 \cdot 5 = 10 - 9$ $= 5 = 90$ </p>

Fonte: Extrato dos protocolos dos alunos na situação-problema 03

Continuamos a aula procurando esclarecer aos alunos o significado de evento para a Análise Combinatória. Explicamos que na situação-problema 01, o evento era formar um caminho para ir de A para C; na segunda o evento era vestir uma pessoa com: um par de tênis, uma camisa e uma calça; e na situação-problema 03 o evento era formar uma senha.

Seguindo com a aula tivemos que expor a turma que a realização de um evento ocorre por meio de etapas. A nossa intenção foi fazer com que os

alunos percebessem os invariantes das três situações-problema importantes à institucionalização do conceito do P.F.C.

A seguir apresentaremos a transcrição da vídeo gravação, que apresenta o processo de institucionalização conduzido pelo professor, especificando com a letra "P" a fala do professor e com a letra "A" a fala dos alunos. Nesta fase da aula seguimos as seguintes sugestões de Sá: (Sugestões: 7, 8, 9, 10,11)

P: me digam uma coisa... na primeira situação-problema... Quantas são as etapas?... não respondam verbalmente respondam primeiro no papel((neste momento o professor espera alguns segundos e inicia novamente)) Grupo número um... Quantas são as etapas para ir de da cidade A para cidade B?

A: duas etapas

P: DUAS ETAPAS.... grupo número dois.... Quantas são as etapas?

A: duas etapas.

P: Grupo três?

A: duas etapas

P: Grupo quatro?

A: duas etapas?

P: Grupo cinco?

A: duas etapas

P: Duas etapas....é um consenso geral do grupo... Não é isso aí?...então de A pra B é uma etapa.. e de B pra C tem outra etapa...então teu evento tem duas etapas...certo?...me diga uma coisa.... na segunda situação-problema...na segunda situação-problema...Quantas são as etapas para vestir uma pessoa?

Levamos esse diálogo com os grupos até a situação-problema 03, tendo o retorno esperado. Fizemos os alunos perceberem o número de etapas em cada situação-problema. O próximo passo foi fazer os alunos perceberem que, o produto das possibilidades de cada etapa do evento resulta no número de maneiras diferentes do evento ocorrer. Como a seguir:

P: ((0')) me digam uma coisa...respondam aí pra mim..na aí..(referindo-se ao caderno dos alunos)...na primeira situação-problema...na primeira etapa...Qual é a primeira etapa?.. na primeira situação-problema.

A: ((de A para B))

P: Quantos caminhos diferentes eu tenho pra ir de A pra B?

A: dois

P: respondam aí..(professor espera alguns segundos)... Quantos caminhos diferentes eu tenho pra ir de B pra C?

A: três

P: respondam aí...três...tá certo aí?

A: tá

P: tá... então pensem comigo agora...se eu escolher o primeiro caminho de A pra B...primeiro caminho...vamo lá comigo agora tá...escolhi o primeiro caminho... então eu...((professor virou para o quadro e escreveu a letra A afastou a mão escreveu a letra B afastou a mão escreveu a letra C))...se eu escolher o primeiro caminho para cada...eu tenho quantas possibilidades de escolha?

A: três ((alunos respondendo ao número de possibilidades, da segunda etapa, que formarão agrupamentos com o primeiro caminho escolhido))

P: então o primeiro caminho forma caminho com este... como este...com este...((professor procura apresentar a árvore de possibilidades))...Tá certo ou não... então só aqui eu vou ter quantos caminhos diferentes?

A: três

P: grupos respondam... quantos caminhos diferentes?

A: três

P: se eu escolher o segundo caminho aqui por favor... com este... com este... com este... só aí eu tenho quantos caminhos diferentes?

A: três

P: três... não é isso aí.. com este aqui quantos caminhos?

A: três

P: com este aqui quantos caminhos?

A: mais três

P: então... me diga grupos... na primeira situação-problema número um... quantos são os caminhos diferentes pra eu ir de A pra C?

A: seis

P: grupo número um responde... quantos são?... quantos caminhos diferentes eu vou de A pra C? na solução...

A: seis

P: SEIS... grupo número dois...

A: seis

P: grupo número três?

A: seis

P: grupo número quatro?

A: seis

P: grupo número cinco?

A: seis

P: Como é que eu poderia otimizar essa questão do seis...de que forma eu poderia chegar mais rápido no seis? Isto aqui é uma etapa? ...((professor olha para o lado da porta e observa a presença do professor do próximo horário de aula)) têm quantas possibilidades de escolha?

A: duas

P: esta aqui é uma etapa?.

A: éh::

P: têm quantas possibilidades de escolha?

A: três

P: três...quantos caminhos diferentes eu tenho?

A: seis

P: então como é que eu chego nesse seis...é isso que eu quero saber... como que eu chego nesse seis...(novamente o professor olha para a direção da porta)...como é que chego nesse número seis?

A: duas vezes três... é só multiplicar

P: multiplica duas vezes três...é isso consenso do grupo....

Ao observarmos que os alunos haviam percebido que o resultado da situação-problema era obtido pela multiplicação do número dois pelo número três, continuamos as perguntas só que para as outras situações-problema. E, com isso, fomos proporcionando condições favoráveis para os alunos, Alcançarem os resultados das situações-problema. E finalmente institucionalizamos o conceito do Princípio Fundamental da contagem.

Como forma de fixar o conceito, seguimos com o jogo denominado "PIF-PAF da Combinatória". O jogo consiste de 10 cartas-problema, seguidas

de 20 cartas com os procedimentos de resolução dos problemas e 10 cartas contendo o resultado final dos problemas. Para ganhar o jogo, o aluno deverá montar um problema, um procedimento de resolução para o referido problema e a resposta correta do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo previsto para essa aula é de 2 h/aula (90 minutos), mas durante essa experiência o que ocorreu foi que não administramos corretamente o tempo de apresentação dos alunos. Com isso, tivemos que sacrificar a aula do jogo deixando-a para um próximo encontro, ou seja, para próxima aula. Este fato precisa ser contornado porque é importante que a aula de fixação ocorra no mesmo dia da institucionalização do conceito.

Após a aula de fixação deverá ocorrer uma aula que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades para resolver os problemas do princípio fundamental da contagem. Para essa aula, deve-se elaborar um grupo de 10 problemas e deixar que os grupos tentem resolvê-los.

No que se refere a nossa questão de pesquisa, podemos observar que a seqüência de ensino proporcionou condições favoráveis à institucionalização do conceito do princípio fundamental da contagem. Este fato pode ser observado nos protocolos dos alunos, pois primeiramente os grupos estavam resolvendo os problemas sem a devida preocupação de acertar ou errar. Depois, nas transcrições percebemos que os alunos estavam conseguindo responder as nossas perguntas e, com isso, eles estavam reconstruindo o conceito do princípio fundamental da contagem.

REFERÊNCIAS

BARALDI, I. M. **Matemática na escola: que ciência é esta?**. Bauru: EDUSC, 1999.

BATANERO, C.; GODINO, J.D.; NAVARRO-PELAYO, V. **Razonamiento Combinatorio En Alumnos de Secundaria**. Educación Matemática, México, V.8, p. 26-39, agosto,1996.

_____. **Estratégias Generales Y Estratégias Aritméticas Em La Resolución de Problemas Combinatórios.** Educación Matemática, V. 15, p. 5-25, agosto, 2003.

CORREIA, Paulo Ferreira; FERNANDES, José Antônio. **Estratégias Intuitivas de Alunos do 9.º Ano de Escolaridade na Resolução de Problemas de Combinatória.** In: BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A.; Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Org.). Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 2007, p. 1256-1267.

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.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

DORNELAS, A.C.B. **O Princípio Multiplicativo como Recurso Didático Para a Resolução de Problemas de Contagem.** Recife, 2001, 127 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

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.

GÁLVEZ, Grécia. **A didática da Matemática.** In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma(org.). Didáticas da Matemática: reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre: Artemed, 2001. p. 26-35.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática.** 2ª Ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

MACEDO, Lino de. **Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar.** In: PERRENOUD, P.(org.); As competências para ensinar no século XXI: a

formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artemed, 2002.

MAGALHÃES, F; OLIVEIRA, C. **Introdução à Análise Combinatória: o problema da contagem**, Lisboa: ESCOLAR EDITORA, 2004.

OLIVEIRA, Cristina; MAGANHÃES, Fernanda. **Introdução à Análise Combinatória: O problema da contagem**. Porto: Escolar, 2004.

PACHECO, A.B. **Uma investigação sobre erros apresentados por estudantes na resolução de problemas verbais e não-verbais no campo da Análise Combinatória**. Recife, 2001, 257 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática; uma análise da influência Francesa**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PINHEIRO, C. A. M ; 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 princípio multiplicativo na resolução de problemas**. São Paulo, 2002, 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira; Greca, Ileana Maria. **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2006.

SÁ, P. F. **A resolução de problemas: concepção e sugestões para aula de Matemática**. Traço: revista do centro de ciências exatas e tecnologia. Belém: UNAMA, v.7, n.16, p. 63-77, 2005.

SILVA, J. A. M. **Educação Matemática e Exclusão Social: tratamento diferenciado para realidades desiguais**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. Analúcia Dias Schliemann, David William Carraher, Terezinha Nunes Carraher. – 12^a. 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.

RECURSOS E MÉTODOS UTILIZADOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA QUÍMICA

PONTES, Altem Nascimento¹ (Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal do Pará); BATALHA, Sarah Suely Alves (Universidade do Estado do Pará); SANTOS, Diellem Cristina Paiva dos (Universidade do Estado do Pará); FREITAS, Cintya Kércya Araújo de (Universidade do Estado do Pará); SERRÃO, Caio Renan Goes (Universidade do Estado do Pará)

RESUMO

O processo de aprendizagem caracteriza-se, principalmente, pela transformação de conceitos, por meio da interação entre estruturas mentais e o ambiente. Para tanto, faz-se necessária a relação significativa entre os conceitos, sendo de total importância o papel do educador, que possuirá não apenas a tarefa de repassar o conteúdo a seus alunos, mas também ensinar a formular seus conceitos e hipóteses. Os avanços tecnológicos e os novos conceitos de aprendizagem significativa surgem como incremento à prática pedagógica e tornam o processo educativo mais atraente e motivador. A fim de traçar um panorama das escolas públicas da cidade de Belém, empreendemos este estudo, que consistiu em uma pesquisa realizada nas escolas de ensino médio, que compreendem os 15 pólos de educação desta cidade. Os resultados apresentam uma realidade preocupante que explica o desinteresse de muitos alunos pela disciplina Química.

Palavras-Chave: Ensino e Aprendizagem, Ensino Médio, Disciplina Química

INTRODUÇÃO

Na década de 30 do século passado, as Ciências Naturais foram inseridas nas instituições brasileiras de educação superior. A forma de pensar os profissionais como meros reprodutores daquilo que estava sendo produzido no período entre guerras, estava dando espaço a uma inevitável renovação no ensino ocorrida por um movimento liderado pela Academia

Brasileira de Ciências e pela Associação Brasileira de Educação. Apesar das resistências dos positivistas da época, essas duas organizações participaram da criação de inúmeras instituições de ensino superior no país. Estas tinham como principal objetivo a formação de profissionais pesquisadores que impulsionassem a construção de um saber puro e completo, ou seja, a formação de profissionais capazes de reproduzir e, principalmente, produzir conhecimento, por meio de pesquisas desenvolvidas no próprio país. Com isso, podemos perceber em Dantes (1988, p. 273 e 275) que:

As novas faculdades de Ciências procuraram aliar o ensino à pesquisa, tornando-se assim, centros formadores de pesquisadores. Em algumas áreas como a Física, já nos primeiros anos formaram-se pesquisadores que alcançaram renome internacional, como Mário Schemberg, Marcelo Damy e José Leite Lopes (formados em São Paulo), e César Lattes e Jayme Tiomno (no Rio de Janeiro). Outra área de ciência básica que praticamente se iniciou com as universidades de São Paulo foi a Química, tendo-se destacados nas primeiras turmas os químicos Simão Mathias e Walter Mors.

Com o desenvolvimento econômico e tecnológico e suas amplas e significativas conseqüências, passou-se a levar em conta a importância da ciência para o desenvolvimento da tecnologia, e desta na educação e na qualidade de vida de toda a sociedade. Logo, o ensino das Ciências tornou-se cada vez mais necessário no currículo dos estudantes brasileiros, o que fez expandir à educação básica. Não muito diferente da educação superior, o objetivo principal para a inserção da Química, Física, Biologia e Matemática nas escolas secundárias brasileiras era a formação de investigadores científicos que alimentariam e impulsionariam o processo de industrialização pelo qual o país passava.

De acordo com esses fatores, podemos compreender um pouco da evolução e a importância imediata dada ao ensino das Ciências Naturais em uma sociedade. Entretanto, com o passar do tempo, percebemos algumas falhas nesse processo. Na década de 80, Gadotti (1986), já comprovava que os alunos costumavam perder o interesse diante de disciplinas que, na visão deles, nada têm a ver com suas preocupações pessoais. Neste caso, a forma mecânica como a disciplina Química foi sendo desenvolvida nas escolas, fez com que o aluno a considerasse como um entrave na aprovação escolar e em vestibulares, fator comprovado mais recentemente pelo baixo rendimento e alto índice de reprovação na escola, e em processos de seleção universitária (SOUZA e SANTOS, 2007).

Com a instituição da década da educação, intensificou-se a preocupação com os cursos de formação de professores para a educação básica. Dentro desta perspectiva, o ensino da Química e das Ciências como um todo, merece uma atenção especial, pois a dificuldade em fazer do aprendizado de Química uma relação harmônica entre os conteúdos e a contextualização, pode estar enraizada na formação obtida pelos próprios docentes ainda na graduação. A formação recebida pelos professores de Química na Graduação é crucial para o desenvolvimento da disciplina nas séries da educação básica. Portanto, o saber específico em Química e o saber pedagógico devem caminhar de forma equilibrada. O professor deve ser um facilitador da aprendizagem de forma a estimular a curiosidade e a criatividade de seus alunos, para que estes aprendam a observar, tirar suas próprias conclusões, formular hipóteses, experimentar e verificar suas observações.

METODOLOGIA

Fundamentados nesses pressupostos, realizamos este trabalho no sentido de verificar as características das relações de ensino e aprendizagem de Química em escolas públicas de nível médio vinculadas às 15 Unidades da SEDUC na Escola (USEs), da Secretária de Estado de Educação (SEDUC), na cidade de Belém, capital do Estado do Pará.

Para tal, empreendemos uma pesquisa teórico-empírica com pesquisa de campo. O universo são alunos da escola pública. A amostra desta pesquisa foi constituída por 87 alunos das três séries do nível médio da educação básica de 29 escolas, as quais representam 50% do total de escolas que atendem a capital paraense, com exceção da região das Ilhas.

A pesquisa foi realizada nos meses de novembro e dezembro do ano de 2007 e para coleta de dados utilizamos como instrumento de pesquisa um formulário composto por duas partes. Na primeira, os alunos forneceram seus dados de identificação, como: sexo, idade e renda familiar. Estes dados nos possibilitaram traçar um perfil dos alunos provenientes dessas escolas. A segunda parte do formulário continha perguntas a respeito dos métodos e materiais didáticos mais utilizados pelos professores de Química dessas escolas, no processo educacional.

Para a análise dos dados foram utilizadas estatísticas descritivas com o objetivo de levantamento de freqüências e percentuais relativos às

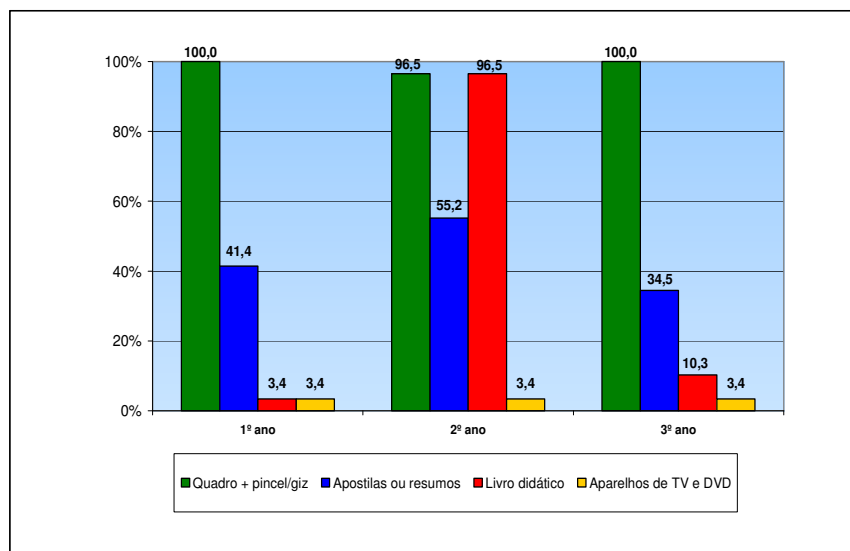
respostas, que possibilitaram a elaboração de gráficos por meio de um *software* específico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos os dados provenientes da pesquisa percebemos que 95,1% dos alunos estão na faixa etária de 14 a 21 anos, sendo mais comum a renda mensal familiar de 1 a 3 salários no período da pesquisa, ou seja, de R\$ 380,00 a R\$ 1.140,00. A disciplina Química foi considerada por 23% dos alunos como a disciplina das Ciências Naturais que eles possuem maior dificuldade.

Quanto ao uso de recursos educativos, observamos que o quadro e o pincel/giz são os principais recursos utilizados pelos professores, com uma média de 98,8%, seguidos de apostilas e resumos, com 43,7%, livros didáticos com 36,8%, e por último, aparelhos de TV e DVD com 3,4%. Esses valores são referentes às médias de cada item nas três séries. A distribuição das porcentagens de cada série está representada no gráfico 1.

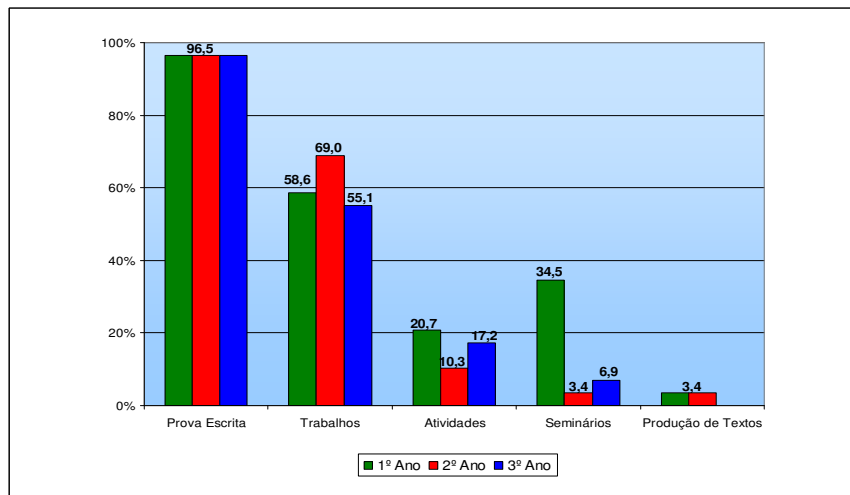
Gráfico 1: Recursos Didáticos Utilizados nas Aulas de Química.



É importante lembrar que na década de 80, David Ausubel, psicólogo da educação, estabeleceu uma interessante teoria do processo de aprendizagem. Esse novo modelo de aprendizagem deve ocorrer pela inter-relação entre o que já se sabe e as novas idéias, que levam a uma associação de informações e construção de sentidos para uma nova informação. Este conceito vem em oposição à aprendizagem mecânica, caracterizada principalmente pela relação desconexa entre o conhecimento e a estrutura cognitiva do aluno. Para tanto, o professor deve priorizar aspectos já existentes do aluno, integrar conceitos e práticas articulados que o considere como um ser em construção permanente (LUCKESI, 1995). Portanto, um dos caminhos para que essa mudança ocorra, é por meio da variedade na utilização de materiais e métodos disponíveis para a construção do processo de ensino realizado pelo professor associada à aprendizagem desenvolvida pelo aluno. No entanto, ao utilizar os recursos favorecidos pelo advento científico e tecnológico, o professor não deve utilizar o recurso como fim deste processo. O recurso, como o próprio nome diz, é um instrumento que levará a conquistas muito maiores e abrangentes. O indivíduo formado no ambiente escolar deve estar preparado para pensar logicamente e criticamente e assim tornar-se capaz de tomar decisões com as informações e dados. O recurso em si não é capaz de despertar esses sentimentos nos alunos, entretanto auxilia na coleta de variadas informações a fim de eles possam construir suas opiniões.

Atrelada a esse processo, a avaliação da aprendizagem surge como uma unidade intrínseca à prática educativa. Portanto, não podemos pensar o ensino e aprendizagem sem a terceira unidade: a avaliação. Muitos docentes ainda permanecem com um modelo que, segundo Coll (2004), expressa quantitativamente os êxitos de uma “suposta” aprendizagem. Podemos comprovar isso quando observamos que a maioria dos professores ainda privilegia a prova escrita como principal método avaliativo. Nas escolas de Belém, esta realidade torna-se uma constante, pois 96,5% dos alunos matriculados no ensino médio relatam que o principal método avaliativo utilizado por seus professores de Química é a prova escrita, em seguida, com 60,9% a execução de trabalhos. Apenas 16,1% dos alunos entrevistados afirmaram que seus professores os avaliam em atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, 13,8% utilizam também apresentações de seminários e 2,3% declararam que os professores incentivam os alunos a produzirem textos acerca dos temas estudados. O gráfico 2 apresenta o detalhamento dessas estatísticas nas três séries.

Gráfico 2: Métodos de Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química.



Com esses critérios de avaliação, o professor acaba por dar uma maior atenção a aspectos como objetividade e neutralidade, em oposição à pertinência e contextualização, características que poderiam ser desenvolvidas em atividades ocorridas durante o processo de aprendizagem do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem caracteriza-se, principalmente, pela transformação de conceitos, por meio da interação entre estruturas mentais e o ambiente. Para tanto, faz-se necessária a relação significativa entre os conceitos, sendo de total importância o papel do educador, que possuirá não apenas a tarefa de repassar o conteúdo a seus alunos, mas também, e principalmente, ensinar a formular seus conceitos e hipóteses. Com o mundo informatizado e carregado de novas tecnologias que surgem a todo instante, a onda tecnológica chega também a educação, que vem progressivamente aderindo aos recursos didáticos tecnológicos que contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que se reflete na qualidade do ensino. As autoridades políticas, professores e pesquisadores, têm considerado o uso de novas tecnologias na educação

um movimento necessário à formação dos alunos, já que a tendência do mercado de trabalho é a máxima exigência do indivíduo quanto às suas qualificações científicas e tecnológicas (CASTRO, 2007). As novas tecnologias têm causado desde uma grande euforia até certa preocupação por parte de educadores (RIBEIRO, 2007). Preocupação esta que pode ser facilmente justificada quando o uso de certos recursos didáticos passa a ser aplicado de forma pura e simples como se a tecnologia por si só fosse solucionar os inúmeros problemas que envolvem o processo educativo (FERREIRA, 1998). Por outro lado, o uso de certos recursos proporcionados pelos avanços tecnológicos pode vir a trazer para o aluno uma realidade jamais vista. Mediante isso, qual seria o melhor meio de ensino? A exposição oral? O quadro? O livro? O computador? Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade de ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibidas pelos sujeitos presumivelmente educados (PARO, 2003).

Inovação educativa é toda ação planejada para produzir uma mudança nas instituições educativas que proponha uma melhora de pensamentos na organização e planejamento da política educativa, assim como nas práticas pedagógicas (SERNA, 2004, p. 32).

É indiscutível a importância do uso de recursos didáticos e tecnologias educacionais no ensino de Química, não só como facilitador no processo educativo, mas também como instrumento que contextualiza conceitos e proporciona práticas pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras.

A análise dos dados apresenta uma síntese de todas as inconformidades ocorridas ao longo do ensino médio, pertinentes à questão do uso de recursos e materiais didáticos em escolas públicas o que evidencia uma falta de investimentos e incentivos em algo que auxiliaria na compreensão de conceitos e conteúdos não só na área da Química, mas em todas as disciplinas da Educação Básica. Apesar de toda tecnologia disponível, observamos que o recurso didático mais utilizado em todos os níveis do ensino médio é o bom e velho quadro negro e giz ou mais recentemente o quadro branco e pincel. Contudo, por falta de investimentos na educação, melhoria na infra-estrutura física das escolas e formação continuada dos professores, tais recursos passam a não ser utilizados ou utilizados de forma ineficiente. Seguindo essa mesma tendência o uso do livro didático, apesar de ser um dos mais tradicionais recursos didáticos, é pouco utilizado no ensino de Ciências e em particular de Química. O livro pode ser utilizado como meio de organizar, desenvolver e avaliar seu trabalho

pedagógico dentro da sala de aula. Por mais que a pesquisa revele uma realidade que é bastante atual, sabemos que o livro didático sozinho não é capaz de apresentar as informações necessárias à formação do aluno. Fazendo uma analogia, o livro não consegue fazer o aluno “aprender a aprender”, se faz necessário o uso de elementos de aprendizagem e metodologias que são aplicadas pelos professores nas suas práticas pedagógicas. Completando os caminhos que o processo de ensino deve seguir, observamos que a avaliação ainda não é considerada parte integrante do fenômeno da aprendizagem. Sendo apenas um momento de tensão entre professores e alunos, onde estes verificam a quantidade de conhecimentos adquiridos, levando em consideração a padronização dos conceitos estipulados pelos professores. Constatamos que no ensino de Química, são poucos os professores que fazem da avaliação um processo contínuo e integrado da aprendizagem. Portanto, percebemos que o que prevalece nas salas de aula é a avaliação com objetivos classificatórios, isto é, a avaliação somativa, a qual se caracteriza pela atribuição de valores aos conhecimentos demonstrados no momento do teste.

Infelizmente, esse é o quadro que se vislumbra diante desta pesquisa. Com esses percentuais quase insignificantes em relação ao uso de métodos inovadores no processo educacional, deve-se entender o porquê desses alunos resistirem tanto à disciplina Química e, conseqüentemente, serem uma raridade em universidades públicas. Os caminhos para mudança são conhecidos: formação continuada, melhorias salariais e de infra-estrutura física das escolas, currículos mais apropriados e factíveis, além da aquisição de recursos didáticos e emprego de novas tecnologias educacionais e processos de ensino, aprendizagem e avaliação que favoreçam a estrutura cognitiva do aluno.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P., et. al. **Psicologia Educacional**. trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CASTRO, Fernanda Francielle de; BUENO, Norma Catarina. **Utilizando Recursos Didáticos Como Inovações Nas Aulas de Biologia Para o Eja**. In: SILVA, Helaine Maruska Vieira (Org), **Anais da XVI Semana de Biologia**. 1ª Edição. Cascavel: Edunioeste, 2007.

COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. ed. 2. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DANTE, M. A. **Fases da implantação da ciência no Brasil**. In: *Quipu - Revista Latinoamericana de História de las Ciencias y la Tecnología*. México, SLHCT, v. 5. nº 2. may/ago. 1988. p. 265-275.

FERREIRA, Vitor F. **As tecnologias interativas no ensino**. Departamento de química orgânica. Universidade Federal Fluminense. Niteroi, 1998.

GADOTTI, M. **Educação e Compromisso**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, A., CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. M. G. **Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino Médio**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

SERNA, Manoel Cebrián de la. **Diseño y producción de materiales didácticos por profesores y estudiantes para la innovación educativa**. SALINAS, Jesús; AGUADED, José. Ignacio.; CABERO, Julio. (Coords.). *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial, 2004. p. 31-46.

SOUZA, S.A.S. e SANTOS, S.V.P. **O Ensino da Química Numa Perspectiva Motivadora**. In: *10º Encontro de Profissionais da Química da Amazônia*. Belém: CRQ-6ª Região, 2007.

HISTÓRIAS DE VIDA E EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: relatos de experiências de professores num contexto de reforma agrária

SANTOS, Fátima Naria dos

RESUMO

O trabalho, “**Histórias de vida e exercício do magistério: relatos de experiências de professores num contexto de reforma agrária**” é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação, cuja pesquisa se deu em um assentamento – João Batista II – do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, localizado na agrovila Bacuri, em Castanhal, no Estado do Pará. Como caminho metodológico o texto traz reflexões acerca dos relatos das histórias de vida dos sujeitos acerca do magistério experienciado num ambiente da reforma agrária. No decorrer dos registros e simultaneamente no esforço de leitura dos mesmos são destacados aspectos pertinentes ao processo formativo: a busca pela humanização, a recuperação da auto-estima, a superação de uma consciência ingênua para uma consciência politizada. O contexto dessa formação é o cotidiano de um assentamento que implica no jeito de organizar a escola, a prática na sala de aula, o tempo na escola e o currículo. As iniciativas locais do setor de educação aparecem como um desdobramento de uma das metas do MST – a democratização do ensino – que subentende o acesso ao conhecimento, criação de escolas, sem descuidar dos outros espaços que o MST cria para educar. Com base nas histórias de vida dos professores, reconhece-se um processo de formação centrada na prática militante, coletiva e intencional que ao considerar o que ensinar e para que ensinar prima pela inserção na luta social. A formação inicial e continuada dos professores é realizada em parceria ente MST e Universidade Federal do Pará – UFPA, financiados pelo Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, organicamente vinculada à política do coletivo nacional de educação e ao MST como um todo.

Palavras-Chave: Histórias de vida; Formação docente; MST

O presente texto é parte constitutiva do capítulo II de uma dissertação de Mestrado. O trabalho consiste em dar ênfase à fala dos professores da

escola no assentamento (Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Remige.- localizada no assentamento João Batista II Agrovila Bacuri em Castanhal-Pa) . Suas histórias, (depoimentos), contextualizam o momento da entrada dos mesmos no MST e contribuem para entender de que maneira, num contexto de reforma agrária se deu a formação para o exercício do magistério.

O estudo no mestrado inseriu-se na Linha: Formação de Professores, na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – Santos/SP. O trabalho de campo se deu em um assentamento – João Batista II – do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, situado na agrovila Bacuri, em Castanhal, no Estado do Pará. A prioridade da pesquisa foi saber como acontece a formação contínua do educador sem-terra em um assentamento e quais os princípios pedagógicos que fundamentam essa formação. A partir da sistematização dos elementos coletados – entrevistas e observação - foi construído um processo de conhecimento sobre a formação contínua de educadores do MST, que passa pela concepção do Movimento sobre o homem, a educação, escola, sociedade e reforma agrária. O trabalho tomou como base epistemológica, preferencialmente, as contribuições freireana.

1 - Do ingresso à inserção no MST: narrativas dos educadores assentados (2 Especificamente Educadores do Assentamento João Batista II em Castanhal/Pará).

Os professores, ao falarem de sua trajetória, no MST, associam essa iniciativa de inserção à experiências de exclusão e de pobreza em que viviam. O MST, para alguns, representou uma oportunidade de “redenção” e de possibilidades para buscar a superação dessa condição.

{...}, acampe em setembro 1998, {...}. Em setembro de 2006 faz oito anos que ingressei no Movimento por necessidade. Estava há três anos desempregada. {...}. Então eu precisava dar um rumo na minha vida, dar um salto de qualidade, então eu decidi acampar e daí pra frente eu não quis mais recuar. (Profª “A” - em 07/02/06)

No relato a “falta” a “ausência” de condições materiais para viver, determina um movimento de reação e ação. Ao reagir à uma realidade de precariedade, o sujeito assume uma ação com o intuito de mudar, de

alterar uma situação de desemprego e negação de perspectiva. O depoimento a seguir, acrescenta informações.

Entrei no movimento em 1998 – aqui em Castanhal - ainda quando era acampamento. {...}. Minha situação financeira era muito precária. Trabalhava como professora (serviço temporário), houve demissão em massa e eu fui uma das demitidas. {...}. Então, fui convidada por um amigo do MST e entrei no acampamento, depois no assentamento, gostei e fiquei. {...}. Logo o assentamento se organizou em setores e me convidaram para ser a coordenadora do setor de educação. Comecei a trabalhar com a EJA – cerca de 40 alunos à noite (todos adultos), depois trabalhei com educação infantil. No ano de 2000 iniciei o curso do magistério pelo movimento (em Bananeiras- Paraíba, próximo a Campina Grande), mas concluí em 2005, em Marabá-Pa. {...}. (Profª “B” - em 08/02/06)

Ambos os depoimentos testemunham uma situação, anterior de precariedade e apresentam, a princípio, a entrada no MST, como uma atitude frente à realidade. Na fala dos sujeitos, aparecem afirmações que identificam um processo de descobertas e assimilação, como, “dar um salto de qualidade”; “dar um rumo na vida”; “não quis mais recuar”; “gostei e fiquei”. O Movimento, gradativamente, passou a ser um espaço onde era possível a construção de um novo mundo. A Profª “B” ao partir da experiência trazida como professora, se insere desde o “acampamento” e em seguida no “assentamento” no setor de educação cujo propósito é que todos os sujeitos Sem Terra estudem. Desse compromisso, uma nova exigência – o retorno aos estudos, alcançando a conclusão do Magistério. No assentamento, passa a exercer a docência, bem como o de um técnico pedagógico.

A seguir, um testemunho que confere adesão à proposta do MST que não passa por uma experiência de pobreza, como encontramos nos depoimentos anteriores. Esse é o único professor, no assentamento, que possui uma história de inserção, no Movimento, diferenciada. O mesmo acumula uma experiência de militante, possui formação em nível superior, com uma experiência profissional em escolas e que decide inserir-se numa realidade que até então, apesar de estar próximo, acompanhando e participando em diversos espaços de discussão, caracteriza-se pela condição de “alguém de fora”, que não vivia, de fato, o cotidiano de um assentado.

Estou no Pará desde 1981. Quando cheguei ainda não havia MST. Mas já antes de vir para o Pará eu fazia parte, no Rio Grande do Sul, de um grupo que fazia ocupações urbanas. {...}. Era aquela época que se fazia a discussão da reforma agrária, na década de 70 e em 1984 foi fundado o movimento [...]. Assim que o movimento veio para o Pará eu mantive o vínculo {...}. {...} eu era diretor de uma escola em Ananindeu-Pa., a gente abriu todo o espaço da escola para as reuniões da frente de massa que organizava as ocupações {...}. Por conta disso, sofri três processos na SEDUC. Mas todos foram arquivados. E a partir do ano de 2000, então eu deixei a direção da escola e vim morar aqui no assentamento. (Profº “C” - em 07/02/06)

A diferença, deste, em relação aos demais depoimentos é a adesão por convicção, a opção é pelo o que o MST defende e representa. Há uma identificação construída ao longo da militância nos movimentos sociais. Na relação desse educador com os demais membros que chegam ao “acampamento” exigiu dele, uma inserção maior para acompanhar e entender o processo de chegada das pessoas que ingressam no MST, não por adesão imediata ao Movimento, mas, em busca mesmo de sobrevivência. Para esses sujeitos há num tempo maior. Aqui vale ressaltar, que muitos entre os que chegam ao Movimento, não quer dizer que permanecem, há também um forte índice de evasão, exatamente, por não se adequarem às exigências de permanência, que requer uma abertura para tornar-se um trabalhador rural, para inserir-se no trabalho coletivo, participar dos debates, formação política e ideológica, apoio às novas ocupações, retorno aos estudos, etc.

Há entre os que chegam, ao MST, uma forte experiência de pobreza – desprovidos de bens materiais – e registra-se também um alto índice de analfabetismo. Daí porque há um empenho significativo, por parte do setor de educação em organizar a educação de adultos.

Retomando a experiência do Profº “C”, é significativo como ele explica o caminho traçado para de fato sentir-se um assentado, um Sem Terra, como assim se identificam, aja vista a passagem de um militante fora do MST, a um militante pertencente ao MST. O conhecimento, até então elaborado, a experiência “acumulada” – porém, em constante reconstrução - não era suficiente para que o tornar-se um Sem Terra.

Quando passei a morar no assentamento, propus que por dois anos eu não faria parte de nenhuma instância, não faria curso fora e nem seria professor. Durante dois anos fiquei conhecido pelo pessoal como

trabalhador rural. Busquei me inserir no núcleo de produção e com o gado – isso em horário integral -. A partir do segundo ano morando no assentamento é que me integrei no trabalho com a alfabetização de adultos e com os demais professores, fui tendo uma presença maior na educação e só agora – com seis anos morando aqui – é que as coisas começam a fluir mais. A escola está cheia e isso é uma boniteza sem tamanho! Uma coisa que é forte dentro de mim, e que, tirando isso, não fico no MST, é a prática da coletividade. (Prof^o “C” em 07/02/06)

Se detecta, nesse depoimento, uma importante superação da armadilha, dos que, estando economicamente e culturalmente numa situação diferenciada dos demais, sente-se em situação privilegiada. Tornar-se um trabalhador rural, num contexto de MST, requer uma disciplina específica, pois a própria concepção da relação sujeito x terra é diferenciada pela dinâmica do coletivo- categoria significativa para o Movimento. A terra não é um bem particular, individual e administrar essa realidade – entender a terra e no que nela se produz, etc - como bem coletivo é um desafio para quem opta por ser um Sem Terra.

Concomitante ao processo de inserção no MST, está a formação para a militância. Nesse sentido, a categoria – coletividade - é um dos aprendizados fundamentais, o que vai dar sentido a pertença, ao MST

A pertença ao movimento ela se deu a partir do momento em que eu percebi e entendi como o movimento organiza as pessoas desde o acampamento. Não é suficiente estar junto, tem que estar organizado e aí a gente aprende no dia a dia nas reuniões de grupo como lidar e enfrentar as necessidades do acampamento. {...}. Então essa pertença vai crescendo quando a gente está nesse processo, envolvido com ele. Para transmitir o que significa pertencer ao MST, faço minhas palavras de Dom Pedro Casaldáliga: “Bendito seja o MST. Se ele não existisse teríamos que criá-lo”. (Prof^a “A”- em 07/02/06)

Aqui supera a perspectiva da adaptação. É comum as afirmações de que há um período de adaptação, como que aguarda um momento de comodidade, do acostumar-se ao ambiente. A professora fala em inserção via a coletividade. Há um aprender “inacabado”, em movimento. Ao explicar a pertença, a professora o faz, expressando sentimento de amorosidade e de agradecimento,

No processo de inserção num segmento coletivo como o MST, confere a compreensão da política enquanto um dos fatores determinantes no

funcionamento da sociedade; a leitura como veículo do conhecimento, o compromisso com a transformação e a construção de valores, que permitem a luta coletiva.

Antes de entrar no movimento não tinha interesse nenhum pela política. {...}. E depois que entrei para o movimento comecei entender todo o processo, através das leituras, estudo, debates, muitas descobertas. {...}. Antes eu lia para repassar, hoje leio para transformar o que estiver ao meu alcance junto com os companheiros e companheiras. Cresci quanto a solidariedade, na capacidade de ver a beleza do mundo, da luta, das vitórias, dos sonhos. O movimento é tudo de bom pra mim. Hoje, tenho minha casa, a terra, a produção. {...}. (Profª “B” - em 08/02/06)

Há uma nova leitura de mundo numa compreensão de que outro mundo é possível e passa pela humanização das relações. O ponto de partida é a resistência inerente à natureza ontológica. Nos depoimentos, a princípio, a inquietação, pelas situações de ausências, como o desemprego, a falta de moradia e de condições básicas para os filhos, etc, resultou, hoje, na recuperação da dignidade, a superação de uma consciência ingênua, para a consciência politizada, que subentende a abertura para novas indagações e passagem de uma concepção individualista, de mundo, para uma concepção coletiva.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas repostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2002, p. 29)

As indagações, as respostas e, conseqüentemente, novas perguntas, contribuem para o desvelamento da realidade, caracterizada pela desumanização e os mecanismos históricos que a produzem, como pré-requisito na busca pela humanização, expressão da vocação ontológica. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (Freire, 2002, p. 30)

As manifestações, ao longo dos depoimentos: “o Movimento é uma boniteza”; “acho o Movimento muito bonito”; “o Movimento é tudo de bom

pra mim”, expressam admiração e envolvimento, partes constitutivas do sentido de pertença de, sendo um sem-terra, tornar-se um Sem Terra (A expressão Sem Terra – maiúscula e sem hífen – utilizada na condição de nome próprio do sujeito do MST, identidade construída coletivamente no processo de luta pela terra), sujeitos que recuperam seu espaço na sociedade, pela luta coletiva por reforma agrária, contra o latifúndio.

As aprendizagens para a solidariedade, resistência, perseverança, bem como a construção da esperança, da utopia – fim do latifúndio – o retorno ao estudo, a busca do conhecimento como base para uma consciência crítica, são balizas, sobre as quais, de acordo com os depoimentos, se apóia um Sem Terra como forma de enfrentamento da opressão ao mesmo tempo em que forjam novas oportunidades de ser mais, de ressignificar a vida, numa opção contínua pela humanização de si mesmo.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino* dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2002, p. 30)

Podemos interpretar que a tarefa humanista está em libertar-se em dois sentidos – do opressor e de si mesmo, se os desejos e as ações do opressor forem hóspedes dos sujeitos oprimidos. Para o MST, os sujeitos se sentem educativos, porque reconhecem-se num processo de aprendizagem, conforme testemunho da educadora: “Ninguém, aqui, se anula”.

Sobre o aprendizado coletivo, nos diz João Pedro Stédile, coordenador geral do MST,

A história do MST é uma história de aprendizado coletivo dos pobres do campo, que a partir de suas experiências e de suas necessidades foram descobrindo e aprendendo ao longo dos vinte anos.. A história de luta pela terra e pela Reforma Agrária, já é uma história

O ponto de vista do autor, relacionado à palavra dos educadores e à compreensão que se vem tecendo sobre o significado de pertença no MST, confirma que o condicionante social, no caso, a pobreza é de fato um dos elementos aglutinadores dos sem-terra. Dessa experiência histórica e não vocação histórica é que emana o conhecimento de novas possibilidades tendo como base e fundamento a coletividade construída no cotidiano, devendo alcançar a compreensão de condição relevante para ser um Sem Terra.

2 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUM CONTEXTO DE REFORMA AGRÁRIA.

A faixa etária dos professores - da Escola Municipal de E. Fundamental Roberto Remige do Assentamento João Batista II - está entre 26 e 55 anos. A formação inicial dos mesmos é em nível superior e magistério, ambos realizados em parceria ente MST e Universidade Federal do Pará – UFPA, financiados pelo Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA.

No assentamento há cinco professores. Todos possuem formação para o exercício do magistério, conforme a seguir: (01) um com formação em Pedagogia da Terra; (01) um em Filosofia e Pedagogia com especialização em gestão escolar; (03) e três professores com magistério no MST. Exceto, 01 professor, os demais, retomaram seus estudos após ingressarem no MST.

Ao indagar sobre a formação contínua o educador a relaciona com o cotidiano do assentamento, articulado ao Movimento em contexto nacional, como um dos caminhos para compreender a intencionalidade do ato de formar, que, segundo os entrevistados, subentende uma formação de dimensão política e ideológica, com o propósito de atender à demanda do assentamento, organicamente vinculada à política traçada pelo coletivo nacional de educação. É essa organicidade que permite o elo entre o local e o global, como explica o educador:

Em nível nacional estamos na campanha “Todo e toda sem-terra na escola”. Então o coletivo de educação estadual, assume a campanha no

estado, mobilizando todos os assentamentos e acampamentos. E em cada assentamento quem assume a frente é o setor de educação e isso exige que a gente estude, leia mais e organize as estratégias para a campanha obter um bom resultado. (Profª “Á” - 07/02/06)

A campanha para que todo Sem Terra estude, estabelece um foco de ação, que objetiva o convencimento dos sujeitos quanto à adesão à escola. A iniciativa sinaliza também a formação do professor. Uma campanha enquanto estratégia política demanda tempo, investimento, sensibilização e, o setor de educação, ao responsabilizar-se mais diretamente, instiga todos os setores do assentamento para este fim. Esse envolvimento implica em participação na assembléia local, nas reuniões da coordenação do assentamento, na elaboração de propostas e na discussão da efetivação das estratégias cuja meta visa alcançar, localmente, o que é assumido pelo Movimento em âmbito nacional.

A campanha enquanto atividade mobilizadora é um exercício do pensar crítico, a fim de evitar uma compreensão mecanicista e imediatista da ação que deve caracterizar-se como transformadora. O desencadeamento de uma campanha para que todo Sem Terra, estude, oportuniza a conscientização dos camponeses e o rompimento com a “cultura do silêncio”.

Um dos desdobramentos da luta pela educação é a reivindicação pela criação da escola junto à secretaria municipal de educação, também tendo à frente o setor de educação.

Então, a formação continuada serve para potencializar esses educadores e envolvê-los o máximo com a educação e a escola nos assentamentos. O forte da formação continuada se dá no próprio processo de implementação da escola, porque as secretarias municipais não se preocupam com as escolas nos assentamentos, então, é o coletivo dos educadores-militantes que assumem a mobilização do assentamento para junto à secretaria de educação. (Profº “C” - em 14/02/06)

Consideremos o tempo que demanda essa ação. As várias reuniões, as tentativas para serem recebidos pela Secretaria de Educação, o reconhecimento da área, a contratação de professores, enfim, todas as exigências que demanda a efetiva implementação de uma escola. Diante do que vem sendo dado a conhecer, qual o tempo dedicado à formação do professor para o exercício do magistério?

Para o MST e através do coletivo de educação uma das metas é a promoção da formação dos professores. E isso se dá:

_ **Em nível local** – é a instância organizada em cada assentamento pelos que trabalham na escola;

As iniciativas locais do Setor de Educação aparecem como um desdobramento de uma das metas do MST – a democratização do ensino – que subentende o acesso ao conhecimento, criação de escolas, sem descuidar dos outros espaços que o MST cria para educar.

O setor de educação foi fruto de um aprendizado e de uma necessidade. Nos organizamos internamente, para derrubar essa cerca, a cerca da exclusão dos conhecimentos. E os companheiros e companheiras foram então se aglutinando no Setor de Educação, como um espaço organizador dessas atividades importantíssimas para o Movimento, que era de lutar pelo acesso ao conhecimento, pelo acesso à escola, em todos os níveis. Temos muito a comemorar. Primeiro comemorar a lucidez de que o acesso à educação era fundamental, para “libertar” as pessoas, como dizia Paulo Freire. Libertar da escuridão, da ignorância, da falta de democracia. E também podemos comemorar, como conseguimos engajar milhares de companheiros e companheiras em atividades específicas da educação. (STÉDILE, 2004, p.69)

Para Stédile (João Pedro Stédile - Coordenador Nacional do MST), é importante “que os outros movimentos sociais também adotem a educação, como uma área fundamental de suas conquistas, de suas preocupações, da construção de seus movimentos”. (Stédile, 2004, p. 70). É nesse sentido que, segundo Frigotto (2004), em 20 anos, o MST constituiu-se o maior movimento social da história do Brasil e vem gestando um novo projeto educativo do campo numa perspectiva de política pública.

_ **Em nível estadual** – uma equipe que busca articular o trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos em cada estado, interagindo entre si.

Em nível do coletivo estadual, temos um projeto de formação continuada. Em nível estadual o coletivo de educação busca oferecer os eixos (que já vem do Nacional). São orientações, dadas, através dos cursos formais: magistério, pedagogia, que a gente traz para a discussão do coletivo de educação no assentamento. Em nível estadual o projeto é que se faça dois encontros por ano. Mas, isso também varia. Em 2003, realizamos três encontros. Em 2004 e em 2005, realizamos um encontro em cada ano e neste ano de 2006, a tendência é que se faça também só um encontro, devido o encontro nacional de educação. No encontro estadual de 2005, o tema foi: O processo da leitura e construção de texto. (Prof "B")

_ **Em nível nacional** - a formação acontece através da articulação das equipes estaduais e dos encontros nacionais onde participam professores representando os assentamentos.

É consenso entre os educadores a necessidade da formação contínua, porém, há dificuldades para fazer acontecer de forma mais planejada devido a demanda que os mesmos enfrentam na criação e manutenção da escola.

No início do ano, o coletivo de educação do assentamento faz um planejamento anual, que se modifica de acordo com a necessidade. Dentro desse planejamento se reserva um tempo para estudo. A nossa concepção é de que o educador tem que está sempre estudando e se formando. Só que isso não se dá como a gente quer e planeja. Nas reuniões semanais, às vezes, falta um professor, noutra reunião, falta outro, ou porque teve que ir levar documentos na Secretaria de Educação; ou porque teve que ir participar de alguma reunião representando a escola, nos encontros do próprio movimento e outros. Sem contar que os assuntos cotidianos tomam a maioria do tempo de todas as reuniões, como por exemplo: indisciplina dos alunos, sobre os adultos que trazem as crianças para a escola à noite e não conseguem estudar direito, nem deixar o professor dar aula, sobre a merenda escolar que falta, sobre algum conserto na escola, quem vai para o encontro estadual, e pra estudar mesmo, quase não sobra tempo. Mas existe o desejo para que isso aconteça. Assumimos tudo na escola e decidimos quase tudo. A diretora – que não é do assentamento - acha que ser democrática é deixar tudo por nossa conta. Acharmos que isso é falta de preparo e conhecimento para lidar com as escolas do campo, principalmente com as escolas de assentamento do MST. (Profª "A" - 07/02/06)

Aqui aparece um esboço de um planejamento local com vistas à formação contínua, que se descortina através das reuniões pedagógicas semanais, promovidas e coordenadas pelo próprio grupo para auxiliar à prática pedagógica. Porém as dificuldades de ordem administrativa e pedagógica, caracterizadas como verdadeiras ausências de assistência aos professores e à escola, dificultam a efetivação do estudo permanente.

Há uma demanda de responsabilidades que recai sobre o professor, no cotidiano da escola. Cabendo a este a tarefa de ensinar e de administrar a escola, requerer junto à secretaria municipal de educação o que é direito dos alunos e da escola. Com isso, a hora do estudo tende sempre a ser substituída por discussões que requerem a presença de outros agentes pedagógicos, no caso, o diretor e/ou um coordenador pedagógico. Essa sobrecarga, se interpretada como uma valorização dos professores locais representa um equívoco. O que denota é ausência de política pública, descaso para com as escolas rurais, destacando as de assentamento de área de reforma agrária.

Essa formação acontece de acordo com a necessidade. Assim que se percebe os limites e os desafios a gente busca construir alternativas, [...]. [...] exemplo - a questão da *avaliação* – alguns dizem assim: como é que vou avaliar essa tal e tal situação? Então há a partilha de como um faz e outro faz e se busca apoio em referências bibliográficas e no encontro seguinte [...] se traz alguma leitura [...] que contribua com o grupo; Outra questão é o *manejo de classe*: temos uma criançada meio perigosa, então, como sem reprimir, dar para disciplinar, organizar {...}. Disciplinar sem reprimir e sim potencializar. Agora há uma formação que ela decorre da própria pertença a organicidade do movimento: então muita formação para o entendimento da conjuntura, entendimento da sociedade, mecanismos que sustenta a sociedade. (Profº “C” em 07/02/06)

Os professores vêm demonstrando, as dificuldades enfrentadas, de caráter didático, pedagógico: o manejo da sala de aula, a aprendizagem, avaliação, currículo. É urgência que a esfera pública assuma o compromisso com a escola e possibilite acompanhamento pedagógico, contribua na formação do professor, para maior fundamentação e sistematização das experiências problematizando-as e ressignificando-as, num contexto de reforma agrária.

Pelo acúmulo de demandas, assumidas pelo professor numa escola de assentamento, há o risco de instalar-se um ativismo em grande proporção e uma postura liberalista que em nada condiz com o pensamento

pedagógico defendido pelo Movimento e com o caráter de uma educação para a transformação social.

Paulo Freire, em diálogo com Shor sobre a prática do professor libertador em sala de aula, falava de uma preocupação, que considero oportuna para o que estamos refletindo.

[...], não posso ser liberal, ou, até algo mais do que liberal, liberalista! Não posso ser *espontaneísta*! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. *Laissez-faire*! Não posso cair no *laissez-faire*. [...]. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas com os *estudantes*. (FREIRE & SHOR, 2006, p.61)

Os professores buscam explicar a formação para a militância, no cotidiano do assentamento, em compromisso com as metas do Movimento.

Aqui, somos educadores, mas antes, temos que ser agricultores. Gostar da terra, produzir, alcançar qualidade de vida. [...]. A formação, para nós, acontece em tempo integral. Tem uma ocupação, por exemplo, temos que ir lá apoiar os companheiros organizar os companheiros, orientar os professores... e aí? sem preparo, só com boa vontade não se ajuda, só atrapalha. Então, não é uma formação do faz de conta. Ela se dá e permanece nos conflitos que são próprios de um grupo em constante movimento como nós. [...]. Outra forma do educador está sempre em formação é a participação direta da vida do assentamento [...]. (Profª "B" - 08/02/06)

O compromisso político e social que transparece, requerem escolhas, seja pelo tempo, seja pelas atividades. E o professor, como toda a equipe de educação, prioriza as ações que lhe são mais características o que de certa forma, determina o jeito de organizar a escola, as atividades em sala de aula, o tempo na escola, o currículo e principalmente a formação do professor voltada para a organização e mobilização dos Sem Terra.

Se a ênfase recai sobre esses parâmetros, é mais importante, segundo os professores, organizar, acompanhar e coordenar o Encontro dos Sem Terrinha (É assim chamada a organização das crianças), do que cumprir os dias letivos conforme exigências da Secretaria Municipal de Educação,

bem como o encontro de jovens e adolescentes (“Em 2004, o MST organizou em onze estados do Brasil encontros com os adolescentes Sem Terra, buscandocompreender: “Como é a adolescência que vive no campo? Como é a adolescência Sem Terra? Quais são suasnecessidades e expectativas? Como é a relação entre os adolescentes e a escola?” (Boletim de Educação, n. 09, p. 41) Sem Terra. Mesmo que esses estudem nas escolas públicas fora do assentamento, é elaborado um documento solicitando a autorização para serem liberados da escola e participarem do evento. O relatório do encontro é entregue à direção da escola, de modo que as atividades realizadas sejam consideradas como garantia de que o aluno não seja prejudicado. Na mesma proporção trata-se das ausências do professor da escola, quando este tem que ir apoiar uma nova ocupação e contribuir para organizar os professores, no local. Os que ficam no assentamento, assumem o trabalho do que se ausentou. Essa decisão não acontece via Secretaria de Educação e sim entre o Setor de Educação local e o setor de educação estadual do MST.

Essa é uma questão em que o educador se apóia para explicar a relação entre educação e militância, pois, para eles o ensino sistemático não dá conta das dimensões de educação entendida pelo Movimento. Essa reflexão nos remete a um diálogo entre Paulo Freire & Shor, sobre os limites da educação.

É interessante vermos novamente, Ira, como a educação sistemática e formal, apesar de sua importância, não pode ser, realmente, a alavanca da transformação da sociedade. [...]. O que devemos fazer, creio eu, desde o início da nossa experiência como professores, é estar criticamente conscientes dos limites da educação. [...]. Se compreendermos a natureza limitada e vinculada da educação, se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos, então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos, no futuro, a um terrível pessimismo.(FREIRE & SHOR, 2006, pp.157-1580)

É oportuno, também o ponto de vista de Maria Anita Martins:

Admitimos que a formação docente não poderá se reduzir ao que ensinar, vale dizer, aos conteúdos do ensino, ou se reduzir à técnica de transmissão de tal conteúdo. Ao agente educativo, seja da educação infantil, do ensino fundamental e médio, solicita-se a consideração ao menos do *porquê de ensinar*, isto é, as

motivações sócioantropológicas da ação docente: do a quem ensinar, isto é, quem é o sujeito do educar; do o que ensinar, ou seja, que coisa tem relevância para essa cidadania em construção; e do como ensinar. (MARTINS, 2002, p.104 – grifo da autora).

Relacionado ao por que ensinar, a quem ensinar e o que ensinar, acrescenta-se uma pergunta, que provoca inquietações no cotidiano do assentamento: “Qual a escola que queremos”?. A relação educação e reforma agrária insere-se numa concepção de que as transformações que buscam através do Movimento não serão alcançadas num plano concreto sem a educação. Há uma triangulação sobre a qual se apóia a formação dos educadores: o assentamento, como o lugar da experiência cotidiana; a esfera estadual, enquanto promotora de estudos e articuladora dos assentamentos entre si, e a esfera nacional, como expressão de uma identidade social. Nesse tripé, os sujeitos envolvidos no trabalho com a educação, se apóiam para desenvolver a formação de professores e alunos camponeses num contexto de reforma agrária. Ao mesmo tempo, em que experienciam um movimento circular e contínuo que, permitem a organicidade e a coletividade de acordo com o ritmo de cada assentamento,

Eu diria que a formação que a gente recebe é importante, necessária, e no momento, é o que podemos fazer, {...}. {...}. Por isso eu me sinto contemplada, mas não totalmente satisfeita. Para melhorar, temos que adquirir o hábito de registrar o que dizemos e fazemos {...}. Reunimos muito, mas não registramos. Tudo é encaminhado, mas cada um anota individualmente no seu caderno. Não fazemos relatório, registro das nossas reuniões para arquivo e memória da nossa história, {...}, que depois possamos consultar para conferir tal coisa, datas e decisões importantes ou mesmo para que os outros que virão depois de nós, possam se apropriar do que aconteceu anteriormente. Temos consciência de que a falta dos registros, hoje, é a ocultação, posteriormente, de uma história vivida. (Prof^o “C” - 07/02/06)

As narrações selecionadas para esse texto falam do lugar da escola, do aluno e do professor num ambiente de reforma agrária. A escola, para esses sujeitos é um dos espaços para a formação dos Sem Terra. Os próprios professores se identificam educadores, agricultores e militantes. Exercem esses papéis no cotidiano do assentamento, ao mesmo tempo em que organizam o coletivo de educação em parceria com os demais setores cujo objetivo é a formação e conscientização dos sujeitos vinculados ao Movimento.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais- pp. 139-152. In: REALI, Aline M. de M. Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti (orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e Mudança**. 27. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Educação e Comunicação vol 1.)

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FRIGOTTO, Galdêncio. Debate sobre Educação do Campo impulsiona mudanças – pp 65-68. In: **Boletim da Educação, n. 09 – Educação no MST: Balanço 20 anos**. Editora Peres, São Paulo, 2004.

MARTINS, Maria Anita. Compreendendo a ação docente, superando resistências - pp. 93- 108. In: SEVERINO, Antônio Joaquim & FAZENDA, Ivani (Orgs.). **Formação docente: Rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Série Cidade Educativa V. 2)

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). 2. ed. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

STÊDILE, João Pedro. A história do MST é um aprendizado coletivo – pp. 68 -71. In: **Boletim da Educação, n. 09 – Educação no MST: Balanço 20 anos**. Editora Peres, São Paulo, 2004.

GRUPOS DE PESQUISA COMO NOVOS TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES: contribuições para a docência na educação Superior

SILVA JUNIOR, Carlos Alberto Saldanha da

RESUMO

Este artigo é resultante de um estudo realizado em 2007, que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado, **Formação de Jovens Pesquisadores: saberes e práticas vivenciadas no Núcleo de Estudo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais – Necaps/CCSE/UEPA**, defendido em janeiro de 2008, que analisou as contribuições da inserção dos estudantes de graduação, enquanto iniciantes em pesquisa, bem como os saberes e as práticas de pesquisa construídas decorrentes de sua participação em ações de iniciação científica desenvolvidas em grupos/núcleos de ensino-pesquisa e extensão. O *locus* da investigação foi 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. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva, cuja coleta dos dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas e de observação participante das práticas vivenciadas no Necaps. Os dados foram organizados por meio de cinco categorias de análises definidas a partir das entrevistas e das observações realizadas. A análise dos dados apontou que os sujeitos da pesquisa consideraram suas vivências no Necaps favorecedoras da formação de jovens pesquisadores, sendo expressivas as ações do Núcleo nesta formação. Quanto às lacunas existentes no processo desta formação concluiu-se que estas são resultantes da própria estrutura institucional da Universidade que compromete significativamente as ações do Núcleo.

Palavras-Chave: Universidade; Ensino-Pesquisa-Extensão; Necaps.

I – INTRODUÇÃO

A formação de jovens pesquisadores deve ser entendida, como uma função estratégica para que as Universidades alcancem um espaço

democrático e de práxis, haja vista que de acordo com o Art. 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Universidade é um *locus* pluridisciplinar de formação profissional e acadêmica, que a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas, cultivará o domínio do saber humano por meio do espírito crítico (BRASIL, 2006).

Os grupos e núcleos de pesquisa parecem ser espaços privilegiados para promover tais ações, pois, mais do que uma simples reunião de pessoas, o grupo/núcleo de pesquisa é um lugar de ensino-aprendizagem, de troca, produção e socialização de conhecimentos e saberes diversos, configurando assim um novo território de formação inicial para os graduandos e ainda, de formação continuada, tanto para docentes universitários, quanto para os demais graduados, pós-graduandos e pós-graduados.

Para Silva Júnior *et. al.* (2007), a UEPA, diante a este contexto, vem ao longo de sua construção histórica consolidando seus grupos/núcleos de pesquisa. Assim em 1996, iniciou-se no CCSE/UEPA um projeto de ensino, pesquisa e extensão que evoluiu dando origem ao Necaps (sobre o processo de construção histórica da identidade do Núcleo consultar a pesquisa na íntegra disponível em Silva Júnior *et. al.*(2007), referenciado neste artigo), institucionalizado como núcleo de ensino, pesquisa e extensão em educação da Universidade em 2006.

O Necaps congrega atualmente, vários grupos que desenvolvem ações de ensinopesquisa- extensão na área da educação científica, ambiental, tecnologia e saúde de forma inter-relacionada, dirigidas a juventude da educação básica e superior, que ao longo de sua trajetória tem atendido alunos de diversos cursos da Universidade em atividades interdisciplinares que integram ações de ensino-pesquisa-extensão.

Compreender o alcance das ações do Necaps no processo de formação destes iniciantes em pesquisa foi o interesse maior desse estudo realizado em nosso Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Licenciado pleno em Pedagogia, pela UEPA, no ano de 2007, em que teve-se como propósito de investigação: ***que saberes e práticas de pesquisa são construídas por universitários decorrentes de sua participação em ações de iniciação científica desenvolvidas no Necaps/CCSE/UEPA e que contribuição trazem para a formação de jovens pesquisadores?***

Este estudo teve como objetivo geral investigar os saberes e as práticas de pesquisa construídas por universitários, decorrentes de sua participação em ações de iniciação científica desenvolvidas no Necaps/CCSE/UEPA, como contribuição as suas formações enquanto jovens pesquisadores. Quanto à proposta metodológica, o estudo foi realizado por meio de pesquisa descritiva, que se constitui numa modalidade de pesquisa qualitativa e sua escolha se deu pelo fato de oportunizar uma visão ampliada do problema investigado, estruturada em pesquisa bibliográfica e de campo, a partir dos procedimentos metodológicos traçados (COHEN E MANION, 2003), que neste estudo foram: construção teórica; elaboração de instrumentos de interesse da pesquisa; realização de entrevistas e observação participante.

A pesquisa de campo teve como *locus* de investigação o Necaps/CCSE/UEPA, sendo organizada em dois momentos a fim de otimizar o processo de coleta dos dados: A seleção dos participantes, e o procedimento de coleta, sistematização e análise dos dados. Foram selecionados, seis alunos, participantes do Necaps que eram estudantes dos cursos de graduação da UEPA e que estavam desenvolvendo ações de iniciação científica há pelo menos um ano no Núcleo (critérios definidos para a seleção). Os seis participantes receberam nomes de frutas típicas do Pará no sentido de preservar a identidade dos mesmos. Realizada a seleção passei a acompanhar as ações de iniciação científica por eles desenvolvidos por meio de observação das práticas construídas no ano de 2007, bem como entrevistas individualizadas.

As entrevistas foram desenvolvidas a partir de um roteiro construído com cinco perguntas semi-estruturadas, nas quais se levantou o perfil dos jovens pesquisadores e as principais atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por estes universitários no Núcleo. As entrevistas aconteceram no próprio território espacial da Universidade, em que se situa o Necaps, com o agendamento prévio das entrevistas junto aos sujeitos selecionados, em sendo todas gravadas, devidamente autorizadas por estes e transcritas integralmente para o diário de campo.

Os dados gerados foram organizados a partir do estabelecimento de cinco categorias de análise, interpretados e analisados, a partir dos seguintes aspectos: ingresso ao Necaps; atividades desenvolvidas no Necaps e a contribuição destas para a formação de jovens pesquisadores; contribuições da graduação como favorecedora da formação a iniciação a pesquisa na Universidade; experiências vivenciadas no Necaps favorecedoras a formação de jovens pesquisadores.

A perspectiva deste estudo é auxiliar a reflexão acerca das ações desenvolvidas pelo Núcleo pesquisado, como contribuição para qualificar suas ações na formação inicial, especialmente no que se refere à formação de jovens pesquisadores e assim ampliar o amadurecimento das discussões a respeito dessa formação na Universidade brasileira e em especial na UEPA.

II – FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES: DE QUE FORMAÇÃO SE ESTÁ FALANDO?

A valorização da pesquisa na Universidade é caminho para realização de projetos sociais de interesse da comunidade, exigindo desta instituição, criatividade, intenso diálogo com a realidade, disciplina e compromisso produtivo. Para Demo (1990) (para o autor ensino e pesquisa são concebidos como uma unidade ensino-pesquisa indissociável. Por consequência, o ato de pesquisar sempre será um ato político, assim como o de ensino, independentemente das técnicas utilizadas ou da possível “neutralidade científica”), o mínimo que se exige de uma instituição de Educação Superior é que está saiba apresentar e realizar propostas coerentes, no que tem falhado absurdamente. Sua atenção deve-se voltar para a pesquisa como princípio científico e educativo, neste aspecto assim se refere:

Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendemos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária essa instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. Ainda que esse tipo de oferta possa existir em seu devido lugar, não pode ser misturada com aquela instituição que busca a sua principal razão de ser na pesquisa. (DEMO: 1990, p. 36).

Parece ser evidente que a produção da pesquisa como prática acadêmica pelos seus condicionamentos e caráter social pressupõe dos seus atores, vínculos de responsabilidade construída pela competência científica e pelo compromisso político. O fazer na pesquisa só pode ser compreendido como trabalho coletivo, livre, criativo e transformador, na medida em que contribui para a formação dos que investem no aprendizado cotidiano da realidade. É nessa acepção que a prática da pesquisa é uma prática

pedagógica, que organiza a formação por intermédio do trabalho orgânico dos sujeitos integrados no coletivo, exercido de forma democrática, contribuindo historicamente para o progresso do conhecimento, tendo sempre presente que os fundamentos teórico-metodológicos devem ser a base primeira do produto desta ação. (CALAZANS, 2002).

A abrangência do papel do pesquisador na condução da investigação é apontada como encaminhamentos que se desencadeiam no próprio processo de pesquisa e a rigor são articulados entre si. Assim, para discutir a formação de jovens pesquisadores é fundamental problematizar esta formação, apontando para avanços científicos e elevar ao debate a respeito das questões concretas da prática de pesquisa, sua articulação com a realidade e seus desdobramentos no processo educativo, científico e tecnológico. É importante, ainda, enfatizar a inserção do pesquisador na sociedade, seus saberes, sua cultura, seus valores e seu compromisso com os sujeitos que interagem em sua realidade contextual.

Discutir esse fazer da pesquisa na Universidade tem revelado a importância da formação de jovens pesquisadores, destacando o valor da iniciação científica. Esta prática contribui sensivelmente para o avanço na produção de conhecimentos como na cultura da dedicação ao aprendizado e à construção de posturas voltadas para o estímulo à imaginação criadora (SILVA JÚNIOR *et. al.*, 2007). Entende-se que o trabalho assumido tanto pelos docentes como por universitários tem sido um desafio e ao mesmo tempo uma atividade éticopolítica que muito contribui para a dinamização dos espaços locais, como também um estimulador da sedimentação de uma consciência crítica da população sobre a educação.

Considera-se, portanto, uma cobrança a manutenção em grupos e/ou núcleos de estudo e/ou pesquisa, a existência de pesquisadores qualificados e dos que estão ali integrados, a fim de que se possa interagir no processo da pesquisa, superando os seus desafios, formulando encaminhamentos junto aos setores públicos e privados que privilegiam a educação política dos cidadãos. Enfim, a cidadania não é um milagre do discurso fácil, mas supõe um trabalho comprometido.

A Universidade segundo Silva Júnior *et.al.* (2007), tem uma função mais abrangente que a formação de profissionais, pois também objetiva a produção, apropriação e difusão de conhecimentos que contribuam para o encontro de respostas aos desafios sociais, unindo teoria à prática social. Diante disso, busca-se uma concepção transformadora de formação acadêmica que procure, em meio a outras coisas, estabelecer uma relação

entre teoria e prática, entre a consciência e o real concreto, entre as partes e o todo, por meio de um processo investigativo e reflexivo.

Novicki *apud* Silva Júnior *e. al.* (2007) propõe que o objetivo de uma formação para iniciantes em pesquisa deve ser a contribuição para o desenvolvimento da sua consciência, autonomia e ainda de sua iniciativa, de tal forma que aquele que está em fase de iniciação possa ser sujeito do próprio conhecimento, em um trabalho que é ao mesmo tempo individual e coletivo, para poder tornar-se um profissional competente e comprometido politicamente com a transformação da vida social, superando, assim, a visão fragmentada e disciplinar do conhecimento, o que supõe uma ruptura com a concepção positivista-funcionalista da sociedade em prol da adoção a uma abordagem dialética de desvelamento das contradições presentes na totalidade da realidade histórico-social.

É portando o enfrentamento de um conhecimento novo que questione as percepções pautadas no senso comum, influenciadas em grande parte, pelos meios de comunicação a serviço de uma classe dominante, em direção a uma consciência mais elaborada de mundo que se expressa à práxis, na reflexão transformadora na acepção da definição de uma nova sociedade, em um processo coletivo permanente, envolvendo, ainda, a formação de cidadãos.

Na perspectiva apontada por Novicki *apud* Silva Júnior *e. al.* (2007), é que a formação de jovens pesquisadores se fundamentará a partir do processo de integração da vida acadêmica do estudante, e não mais como uma atividade livresca baseada na acumulação de informações. Desta maneira, todo esforço deve ser realizado na perspectiva de superar a dissociação entre a pesquisa e as demais atividades universitárias. Enfatiza-se, portanto, que o iniciante em pesquisa assuma efetivamente o papel de investigador, pois, na prática da pesquisa os pesquisadores devem ter consciência de que:

(...) sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido (...) qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso, ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador. (SAVIANI *apud* DAMASCENO, 2002, p. 19).

Segundo Damasceno (2002), a pesquisa vem oportunizando aos pesquisadores iniciantes, um processo constante, sistemático e efetivo de

apropriação, produção, difusão e reelaboração de conhecimentos teóricos e metodológicos indispensáveis, tanto para o desenvolvimento do próprio estudo como na formação e no aperfeiçoamento da investigação científica.

Considerando os diferentes enfoques entre as abordagens teórico-metodológicas, o movimento de formação do professor pesquisador configura-se na expressão do reconhecimento da pesquisa na formação e no trabalho docente, considerando o papel ativo e crítico do professor como o sujeito investigador. Esse movimento de caráter ético, político, social, epistemológico, técnico e estético, pode representar uma das estratégias de ressignificação do trabalho do professor. (VILLARDI, 2002).

Na docência, a utilização pedagógica e metodológica da pesquisa, valoriza a ação reflexiva concebendo a investigação como atividade inerente ao ser humano, além de ser acessível a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções. E outra questão importante é considerar o debate sobre a relação entre ensino e pesquisa, a pesquisa educacional e suas implicações para a formação e atuação docente. (VILLARDI: 2002).

Esta autora destaca ainda, que a formação docente tem se constituindo em uma possibilidade de inserção de alunos da graduação em grupos/núcleos de pesquisa, vinculados a programas de pós-graduação compreendendo ensino e pesquisa como indissociáveis, facilitadora no despertar de um espírito investigativo que é imprescindível às necessidades que se impõe a uma educação de qualidade.

Tem-se a perspectiva de que formar o professor pela pesquisa vem se constituindo por um debate que articula a discussão sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a pesquisa educacional e a pesquisa sobre formação do professor, mais marcadamente a partir da década de 1970. A denominada perspectiva de pesquisa com ensino e ensino com pesquisa emerge como uma das interfaces da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na universidade. (VILLARDI, 2002: p. 133).

É consenso da autora que, quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar a estratégia da produção do conhecimento, o desenvolvimento profissional e a mudança da prática docente, pois, ao se rejeitar a perspectiva do professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino e da pesquisa, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere.

Para Calazans (2002), se o conhecimento é dinâmico, mutável e processual, não é possível o professor inserir a perspectiva da pesquisa mantendo velhas posturas como as de um exercício que apenas referende o já sabido. Em outras palavras, a instauração de um processo ensino-pesquisa exige o trabalho coletivo dos educadores que devem ir além de suas práticas e dos conteúdos circunstanciados à disciplina que ministram. Como todo processo educativo, a sua dinâmica pode ser planejada, mas não totalmente pré-definida. É possível definir um caminho a ser percorrido, pois é sabido que existirão obstáculos, soluções, atalhos e curvas embora não saibamos previamente como serão. Assim, o ensino-pesquisa exigirá em seu processo uma constante avaliação.

A aprendizagem conceitual do aluno no ensino-pesquisa se relacionará à aprendizagem prévia, bem como, no desenrolar do processo de pesquisa, associando-se tais momentos ao necessário desvelamento da realidade. Um aluno que quer ser crítico, participativo, agente da mudança, só o será na medida em que seus saberes impliquem uma visão profunda e capaz de estabelecer relações entre as dinâmicas sociais e a própria constituição da educação.

Vale ressaltar que, não se trata de desencadear um processo de iniciação científica para somente estimular o aluno, julgando-se porventura que a emoção substitua o saber. Trata-se de buscar o todo compreendendo que o aprender, quando se quer, é em si prazeroso. No ato de apreender e construir novos conhecimentos, a emoção se eleva e, por isso, deve ser considerada. E o que se pretende é que o processo de formação acadêmica seja significativo o suficiente para que o educador atue criticamente em sua realidade. Destaca-se, além disso, que a aprendizagem conceitual, segundo Calazans (2002), é fundamental na formação acadêmica e pode ser o início para o exercício da análise do real.

O importante está em não limitar a aprendizagem ao universo conceitual da idéia pela idéia, e sim em introduzir a prática científica da pesquisa como metodologia de ensino no processo educativo, oportunizando a reflexão do cotidiano educacional, abrindo as portas para a realidade dos alunos, associando-se à aprendizagem acadêmica as necessidades de se mediar o cotidiano com os saberes sistematizados, filosóficos e científicos.

Reforça-se, ainda, que não há uma receita para “o desencadear” desse processo em que ensino e pesquisa se associam, o que há, são indicações na metodologia de pesquisa e ensino suficientes para que se

busque a integração de tais elementos. O processo de formação do jovem pesquisador, aos poucos, vai requerendo um novo enfoque em metodologias investigativas, pautado em procedimentos científicos que permitam não só a apreensão e compreensão da prática reflexiva, mas construí-la em processo.

Essa nova maneira de conceber a prática da pesquisa solicita que seus autores apropriem-se de saberes que vão adquirindo em processos reflexivos com o coletivo dos profissionais e em contínuo diálogo com as teorias. Nessa perspectiva, ampliam-se os estudos que admitem a relevância da participação dos sujeitos da prática como colaboradores, interlocutores ou mesmo co-autores na elaboração do conhecimento científico sobre os sentidos do fazer pesquisa. (SILVA JÚNIOR *et. al.*, 2007, p. 55).

A formação de jovens pesquisadores deve ser entendida ainda, como um processo permanente de práxis entre, as atividades acadêmicas fundamentais – ensino-pesquisa-extensão – a formação de professores e a prática pedagógica. Acredita-se ainda que sejam estes três aspectos os fundantes para um exercício pleno da docência na Educação Superior, pois, com as atividades acadêmicas fundamentais, o iniciante em pesquisa se apropriará dos instrumentos teóricos, práticos e metodológicos necessários ao desenvolvimento de seu fazer diário como acadêmico.

Pela formação de professores, este iniciante, poderá tornar-se um difusor e um profissional pleno para atender as demandas e quadros da própria Universidade em termos de qualificação técnica e docente. E na prática pedagógica, o jovem pesquisador vivenciará o rearranjo interdisciplinar existente entre o ensino, a pesquisa, a extensão, a formação docente e a gama de conhecimento a sua disposição, de modo a estar apto para desenvolver integralmente suas funções como um pesquisador.

O processo de formação de jovens pesquisadores ora se confunde com o processo de formação de professores, em virtude de os dois congregam aspectos intrínsecos como a interdisciplinaridade, a práxis e processo de construção do conhecimento, pois todo pesquisador é um professor e todo professor necessariamente deveria ser também um pesquisador, afinal ensino e pesquisa se entrelaçam numa dialética constante (DEMO, 1990).

No entanto, é notório que a relação interdisciplinar pesquisador-professor ou professor-pesquisador, não é tão evidente assim na vivência das práticas pedagógicas das Universidades brasileiras, reflexo esse de uma

construção equivocada de uma docência que está a serviço da Educação Superior e como tal, responsável pela formação docente em todos os níveis de escolarização, que historicamente dicotomiza ensino e pesquisa, teoria e prática.

Cabe então a reflexão do papel do novo pesquisador que se estar formando e quais características, competências e habilidades este profissional deverá desenvolver para que se contemplem as necessidades da própria Universidade, que para Demo (1990), perpassará por um compromisso de emancipação social necessário a transformação da realidade, e aliado a isso, a interdisciplinaridade, pois esta é a componente epistemológica que segundo Tubino (1997), garantirá a interação entre diferentes áreas das ciências que comunicará idéias diversas, a conceitos, terminologias, metodologias e toda uma organização integrada mister ao ensino, a pesquisa e a extensão e conseqüentemente a uma formação de jovens pesquisadores crítica, construtiva e reflexiva.

III – SABERES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES: O CENÁRIO ENCONTRADO NO Necaps/CCE/UEPA

O Necaps é um espaço institucionalizado no CCSE/UEPA, desde 2006 e se caracteriza por desenvolver ações integradas de ensino, pesquisa e extensão em educação científica, ambiental e saúde tendo como suas atividades orientadas do ponto de vista metodológico pela pesquisa-ação (a pesquisa-ação é uma variante da pesquisa social que caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa em que se tem em uma ação devidamente planejada a fonte para a coleta dos dados, sobre este tipo de pesquisa ver Silva Júnior *et. al.* (2007). Este Núcleo de pesquisa é o resultado do esforço coletivo de professores e graduandos da UEPA, que buscavam a melhoria da qualidade da educação prestada pela instituição articulado a perspectiva de qualificar e inserir estes atores na vida acadêmica por meio da formação de jovens pesquisadores.

A estrutura do Necaps é composta por grupos de trabalho, programas e projetos articulados as cinco linhas de pesquisa (sobre as linhas de pesquisa do Necaps, ver Silva Júnior *et. al.* (2007) existentes atualmente. A proposta educativa do Núcleo tem por objetivo prioritário a realização de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão em Educação Científica, Ambiental e Saúde dirigidas à juventude visando à valorização dos bens

naturais e culturais amazônicos e sua sustentabilidade. Ao longo destes doze anos de história (pois se considera o projeto PROAPAP, de 1996 a origem deste núcleo), o Necaps construiu-se como um espaço incentivador de atividades interdisciplinares que integram ensino-pesquisa-extensão, a partir de atividades e pesquisas em educação, vem acumulando uma experiência rica no que concerne a formação político-pedagógica da juventude.

A estrutura metodológica de sua proposta pedagógica consta de três atividades (acolhida, conhecimento específico e despedida) (a respeito desta proposição metodológica desenvolvida no Necaps, ver Fonseca (2006), referenciada neste artigo desenvolvendo a pesquisa no sentido de alcançar uma descrição detalhada das atividades observadas, Silva Júnior *et. al.* (2007), tendo por base a pesquisa-ação. Esses elementos do processo mais a avaliação do mesmo é sem dúvida uma estratégia para se desenvolver uma proposta interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão em educação, compromissada coma iniciação de jovens acadêmicos no processo de pesquisa.

Segundo Silva Júnior *et. al.* (2007), é com esta compreensão de Formação científicopedagógica, que o Necaps, vem construindo, uma proposta alternativa de iniciação a pesquisa, voltada para a formação da cidadania, a força motriz da emancipação para conscientização do estudante de graduação a respeito de seu compromisso político, acadêmico e formativo.

Em nossa pesquisa de campo, a observação de caráter participante se deu durante as ações de iniciação científica e de ensino e extensão realizadas pelos sujeitos investigados. A observação participante se tornou uma etapa imprescindível em virtude da opção metodológica do presente estudo ter sido a pesquisa descritiva. Nesta variante da pesquisa social, o pesquisador é um observante do contexto a ser pesquisado, que no caso específico desta investigação foram das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos graduandos do Núcleo, o que possibilitou, além disso, a interação necessária com a realidade a qual se esteve, referenciado neste artigo;

No sentido de melhor situarmos o leitor a respeito do perfil dos sujeitos participantes do processo de pesquisa, apresentaremos abaixo, um quadro contendo este perfil:

QUADRO I – Demonstrativo do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

NOME	CURSO	ANO	SEXO	IDADE	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO Necaps.
Açaf	Pedagogia	4º	Masculino	26 anos	1,2 anos
Pupunha	Pedagogia	4º	Feminino	21 anos	1,2 anos
Cupuaçu	Educação Física	3º	Masculino	21 anos	1,9 anos
Bacuri	Ciências da Religião	4º	Masculino	23 anos	1,9 anos
Castanha-do-Pará	Engenharia Ambiental	4º	Feminino	20 anos	2,9 anos
Manga	Engenharia Ambiental	4º	Feminino	22 anos	2,9 anos

Fonte: Informações fornecidas pelos participantes durante o processo de entrevista.

Com este quadro, percebemos a predominância do gênero feminino, a faixa etária variando entre 20 e 26 anos e o tempo de permanência no Núcleo entre 1,2 e 2,9 anos. Percebeu-se ainda, que ao ser considerado o critério de seleção, os alunos concluintes da graduação são os que mais se inserem em territórios como o Necaps, evidenciando uma possível compreensão, a priori, mais abrangente acerca do papel da graduação e de Universidade no processo de suas formações. Outro dado relevante e observado neste quadro, sendo relevante para este estudo, é a predominância de estudantes oriundos da Licenciatura se comparado a Cursos de Bacharelado.

Diante deste quadro e do cenário encontrado no Núcleo, percebeu-se que há dificuldades que de certa forma acabam por comprometer algumas das ações desenvolvidas, seccionando ainda sua proposta pedagógica e sua missão enquanto um espaço de produção, apropriação e difusão de saberes e práticas em educação científica, ambiental e saúde articuladas as práticas sociais para com a juventude. Para uma melhor compreensão deste cenário, organizamos as categorias analisadas em cinco eixos cuidadosamente sistematizados que consideramos relevantes, a saber:

- *Proposta pedagógica do Núcleo por parte dos integrantes:* as falas dos entrevistados permitiram averiguar que estes não conhecem na íntegra a proposta pedagógica do Necaps. E isso também fora evidente nas práticas observadas, considera-se este desconhecimento um dos principais empecilhos para que não houvesse o desenvolvimento de certas ações no

Núcleo, pois, segundo Brandão (1995) a atividade humana é eminentemente uma atividade pedagógica, portanto, a clareza da compreensão educativa se faz imprescindível a quaisquer ações que se queria desenvolver. É esse desconhecimento que dificulta ainda, o rearranjo interdisciplinar entre ensino, pesquisa e extensão, sinalizados nos princípios da ação educativa do Núcleo e conseqüentemente nas linhas de pesquisas adotadas;

- *Base teórica e base metodológica*: O que se têm são várias correntes de pensamentos que se interceptam, mas, que não dão a unidade necessária e identitária ao Núcleo. Este estudo apurou a necessidade de se (re)construir os referenciais teóricos necessários a orientação da prática, pois não há no Núcleo pesquisado uma consolidação epistemológica que permita a integração interdisciplinar de diversos saberes e práticas. Quanto à base metodológica constatou-se que esta é mais clarificada, no sentido de se ter à proposta da pesquisa-ação como percurso metodológico do fazer pedagógico necapiano, porém, durante o processo de entrevistas e nas práticas vivenciadas percebeu-se ainda, que há necessidade de maturar-se epistemológica e didaticamente esta opção metodológica;

- *Função social da Universidade na formação de jovens pesquisadores*: segundo Calazans (2002) a formação de jovens pesquisadores se dá a partir da articulação entre a iniciação científica, a formação de professores e a prática pedagógica, justificando tal proposição por conceber esse processo partindo da unidade ensino-pesquisa defendida por Demo (1990) e pelas funções sociais básicas (ensino, pesquisa, extensão), apresentadas por Tubino (1997). Diante deste contexto, verificou-se durante o processo de entrevistas que os graduandos têm clareza das funções básicas da Universidade, mas se contradizem, pois apesar da possível nitidez dessa articulação, estes consideram a realização na prática dessas funções de maneira dissociada. Neste sentido, faz-se necessário que além do amadurecimento conceitual das atividades de ensino, pesquisa e extensão, essa articulação deverá ainda ser de forma interdependente, inter-relacionada e interdisciplinar permitindo ao graduando compreender o seu processo enquanto jovem pesquisador, para enfim, garantir uma formação inicial à pesquisa consciente e de fato preparatório para o prosseguimento da vida acadêmica;

- *Docentes participantes no Necaps*: encontramos no Necaps um número muito reduzido de docentes desenvolvendo ações de orientação, ensino, pesquisa e extensão. Acredita-se também que a carência de docentes é resultante da própria edificação histórica da Universidade brasileira

apontada por Marques *apud* Silva Júnior *et. al.* (2007) ao analisar a Lei nº. 5.540/68, e que mesmo com o avanço da LDB (Lei nº. 9.394/ 96), ainda encontra-se sérias lacunas na formação dos docentes universitários enquanto pesquisadores. Em nosso *locus*, esse cenário não é diferente, o número de professores que desenvolvem ações no referido Núcleo é relativamente pouco se comparado ao número absoluto de participantes, o que de certa forma comprometerá o processo de construção na formação de jovens pesquisadores;

- *Os entraves institucionais*: a UEPA por ser uma instituição de Educação Superior relativamente nova (1993-2007), encontra-se em permanente processo de construção e consolidação de sua estrutura administrativa e pedagógica. Entretanto, vale ressaltar que esta Universidade é resultante do agrupamento de faculdades e/ou escolas superiores de abrangência estadual, portanto já possuía um trabalho acadêmico e com estruturas administrativas e pedagógicas distintas que foram absorvidas pela Universidade. Ao longo desses 14 anos, a UEPA, adotou uma política universitária que não favoreceu a articulação interdisciplinar defendida por Tubino (1997) e tampouco da formação a iniciação à pesquisa compreendida por Calazans (2002), ratificada ainda na existência de chamadas de financiamento de projetos dissociando o ensino, da pesquisa e da extensão e conseqüentemente a iniciação científica.

Esses aspectos só foram possíveis de serem observados, devido ao trabalho em campo de percepção das atividades internas dos Grupos de Trabalhos (GT's) do Necaps, bem como reuniões, seções de estudos e encontros diversos. Os GT's possuem organização autônoma e se reúnem para planejar suas ações em dias específicos e separadamente um dos outros. Todos possuem em sua estrutura organizacional a figura de um coordenador que é o responsável por animar o grupo sem que haja a "cultura do chefe", mas em uma perspectiva de colaborador assim como os demais integrantes, diferenciando-se apenas por ser a referência do GT. Cada GT possui ainda pelo menos um encontro semanal.

Percebeu-se ainda a autonomia acadêmica em todos os GT's, que se faz necessária para deliberar as ações dentro do Núcleo, entretanto, quando se trata de tomadas de decisão que envolva o Núcleo como unidade, estas são tomadas coletivamente em reuniões gerais. As reuniões gerais são assembléias normativas e deliberativas que acontecem mensalmente com o caráter de discussão das diretrizes gerais do Núcleo envolvendo também as ações dos GT's, problemas diversos que porventura estejam acontecendo e ainda ações realizadas em parcerias com outros órgãos da Universidade e/ou interinstitucionais. Nestes dez meses de observação

das ações do Necaps pôde-se verificar a existência de princípios da Gestão Democrática (sobre a compreensão de Gestão Democrática encontrada no Necaps consultar: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2004), uma vez que se percebeu na promoção das ações: a troca, a interação, o conflito, a superação e a alegria. Isso demonstra que todos os momentos vivenciados foram importantes para a percepção de que o trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo adquiriu outro sentido a partir do momento em que este fora construído coletivamente, (SILVA JÚNIOR *et. al.*, 2007).

E é nesta perspectiva da construção de todos que contribuirá na formação dos jovens pesquisadores. Neste sentido, destacam-se ainda como principais contribuições observadas durante o período da investigação: a apresentação de trabalhos científicos em eventos; a troca de conhecimento e experiências entre os graduandos dos diferentes cursos da UEPA; a autonomia acadêmica; e ainda, a aproximação entre Universidade e Sociedade, por meio das Escolas de Educação Básica atendidas pelo Necaps.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na formação dos iniciantes em pesquisadores é pensar em uma concepção de educação que busque em seu processo de ensino-aprendizagem focalizar a interação entre os sujeitos situados historicamente em um dado contexto, tendo nesta interação sujeito-ambiente sujeito o motor que impulsionará e ao mesmo tempo incentivará o procedimento da construção e (re)construção de saberes e práticas educativas e de pesquisa que auxiliará em uma leitura crítica de mundo e do processo de aprender-ensinar e ensinar-aprender.

Em nossa pesquisa, verificou-se que a formação de jovens pesquisadores é uma realidade, na UEPA, que necessita de estudos que possam revelar o impacto desta formação para o processo de edificação, sustentação e aprimoramento intelectual, cultural e político institucionalizado, pois nossa pretensão era a representação desta formação para o jovem que vivenciou a experiência formativa em atividades interdisciplinares (OLIVEIRA *apud* SILVA JÚNIOR *et. al.*, 2007), que em nosso estudo apontamos como novos espaços territoriais de formação inicial que vem possibilitando aos

estudantes do ensino de graduação a instrumentalização metodológica e a construção da compreensão epistemológica que são necessárias as atividades de ensino-pesquisa (DEMO, 1990).

Trata-se então de um novo território de formação interdisciplinar no espaço institucional da Universidade Brasileira, espaço este que é vivo e representativo que buscará no dia-a-dia construir um ambiente de excelência para produção do espírito crítico, do conhecimento, da cultura e da reflexão e que, portanto, deverá estar consolidada na proposta pedagógica, do grupo/núcleo de pesquisa, baseada em ações integradas das atividades acadêmicas fundamentais apontadas por Silva Júnior *et. al.* (2007).

Neste estudo percebeu-se ainda, que os recursos escassos e a falta de autonomia financeira são indicativos veementes de uma política centralizadora que não permite o grupo e/ou o núcleo de pesquisa desenvolver plenamente a sua função acadêmica no espaço institucional da Universidade. Acredita-se ainda que esses entraves institucionais sejam os principais determinantes a ocorrência de tais lacunas observadas no processo de formação de jovens pesquisadores no Necaps, conseqüentemente de suas ações enquanto Núcleo de pesquisa em educação.

Deste modo, este estudo poderá contribuir para a discussão da formação de jovens pesquisadores, à medida que se tem como referencial a Universidade e seu compromisso com a formação política, profissional, acadêmica e cidadã, enquanto instituição que buscará a transformação crítica da realidade, Silva Júnior *et. al.* (2007).

Ao se focalizar o Necaps como uma experiência existente na UEPA, que vem ao longo de doze anos, de sua histórica acadêmica, discutindo, fomentando e construindo um processo que dê conta de “formar” o iniciante em pesquisa, nossa intenção estava justamente nas possibilidades concretas de se avaliar qual o papel deste iniciante em pesquisa para o contexto da própria Universidade, a partir de um dos seus núcleos de pesquisa.

Como todo processo está eminentemente em permanente construção, este por sua vez, sempre estará sujeito a diversas contradições e incoerências que são intrínsecas ao próprio movimento dialético do processo de formação, portanto, espera-se com este estudo contribuir para q o referido Núcleo possa rever as práticas que ora consideram-se

desconexas de sua proposta pedagógica, no sentido de aperfeiçoá-la e instrumentalizá-la, pois se considera o Necaps um novo território de formação inicial na UEPA, e de excelência para a formação de jovens pesquisadores ao ousar com uma proposta emancipadora que muitas das vezes esbarra na confusão institucional que a própria Universidade cria principalmente em virtude de sua política universitária não propiciar que as ações de ensino, pesquisa e extensão se dêem concomitantes e indissociáveis.

Outra importância, ainda, deste estudo está em apontar a relação entre os grupos e/ou núcleos de pesquisa, a graduação e a formação de jovens pesquisadores, proporcionando uma reflexão acerca do verdadeiro papel social das Universidades Públicas à medida que leva em consideração a prática concreta de um Núcleo de Pesquisa cujos princípios de sua ação educativa são a iniciação científica, a interdisciplinaridade e o conhecimento e a valorização do ambiente amazônico, a partir de ações integradas de ensino-pesquisa-extensão em educação, Silva Júnior *et. al.* (2007).

Assim, alargar as discussões acerca do papel do iniciante em pesquisa e sua importância para a sustentabilidade da Universidade brasileira, necessariamente deve contemplar uma investigação acerca da ação dos grupos e/ou núcleos de pesquisa e principalmente dos benefícios que a inserção desses jovens em novos territórios de formação que são espaços de apropriação, produção e difusão do conhecimento, aliados a uma prática de ensino-pesquisa-extensão na formação inicial da graduação, representam para a consolidação de uma formação acadêmico-profissional crítica, emancipadora e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª Ed. São Paulo/SP: Brasiliense, 1995;

BRASIL, Decreto – Lei Nº 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF: Casa Civil – subchefia para assuntos jurídicos;

CALAZANS, Julieta: **Articulação teoria/prática: uma ação formadora**; *In*: Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico. CALAZANS, J. (org.); 2ª ed; São Paulo; Cortez, 2002;

COHEN, L. & MANION, L. Research methods in education. *In*: MOURA, A. **Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação**. *In*: Revista Educação. Santa Maria/RS. Edição 2003 – vol. 28 – Nº 01;

DAMASCENO, M. N. **A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática**. *In*: Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico. CALAZANS, J. (org.); 2ª ed; São Paulo; Cortez, 2002;

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo/SP: Cortez, 1990;

FONSECA, M. de J. da C. F. **Ações de ensino – pesquisa – extensão em educação científica, ambiental e saúde: a proposta educativa do Necaps-CCSE-UEPA**. *In*: Revista Multiplicações nº 2; extensão universitária da UEPA/ Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Pará. Belém/PA: UEPA, 2006;

SILVA JÚNIOR, C. A. S. da *et al.* **Formação de Jovens Pesquisadores: saberes e práticas vivenciadas no Núcleo de Estudo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais – Necaps/CCSE/UEPA**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2007;

TUBINO, M. J. G. **Universidade, qualidade e avaliação**. Rio de Janeiro/RJ:

Qualitymark/Dunya, 1997;

VILLARDI, Raquel; **Iniciação Científica na formação do professor: trilhas em construção**. *In*: Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico. CALAZANS, J. (org.); 2ª ed; São Paulo; Cortez, 2002.

O QUE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS REVELAM SOBRE OS SABERES DOCENTES NO ENSINO MÉDIO?

SILVA, Claudene Souza da; CUNHA, Emmanuel Ribeiro

RESUMO

A Avaliação da Aprendizagem é um tema bastante recorrente nas pesquisas, mas entender como esta se constitui, enquanto saber docente, é uma questão ainda pouco explorada. Assim, com o intuito de adentrar esse novo campo de estudo e fornecer contribuições para o processo de formação de professores, que a pesquisa em andamento tem como escopo compreender como são construídos os saberes docentes que permeiam as práticas avaliativas e sustentam o trabalho pedagógico dos professores no ensino Médio. Para tal, será realizada uma pesquisa descritiva qualitativa com ênfase na etnografia, de acordo com André (1995). A construção teórica partirá de um estudo bibliográfico à luz das teorias de Perrenoud (2000), Luckesi (2006), e Vasconcellos (2005) sobre avaliação da aprendizagem e de Tardif (2002), Sacristán (1999) e Pimenta (2006) no tocante a saberes docentes. A pesquisa será realizada em uma escola de Ensino Médio, no município de Oriximiná. Serão objetivos deste estudo: compreender como os professores constituem seus saberes em relação as suas práticas avaliativas, identificar os instrumentos usados pelos professores no processo de avaliação, identificar a relação existente entre o Projeto Político Pedagógico da escola e as práticas avaliativas dos professores e investigar as teorias pedagógicas e epistemológicas que embasam as práticas avaliativas dos professores no Ensino Médio. A pesquisa contará com técnicas de coleta de dados, dos seguintes instrumentos: o questionário com quatorze questões, que será aplicado a dez professores, a entrevista semi-estruturada que será realizada com três sujeitos, escolhidos a partir dos resultados obtidos no questionário e a observação. Como referencial metodológico de análise será utilizada a análise de conteúdo, com base em Bardin (1977). Por se tratar de uma pesquisa em andamento, não será apresentado nenhum resultado *a priori*, mostrar-se-á apenas sua estrutura metodológica e seu aporte teórico.

Palavras-Chave: educação, avaliação da aprendizagem, saberes docentes.

ABSTRACT

The Assessment of Learning is a very recurrent theme in searches, but understand how it is, while knowing teacher, is a question yet little explored. Thus, in order to enter this new field of study and provide contributions to the process of training of teachers, that the search is in progress and scope understand how teachers are built the knowledge that permeate the practices and evaluative work supporting the teaching of teachers in teaching Middle. This will place a descriptive qualitative research with emphasis on ethnography, according to Andrew (1995). The theoretical construct it will take a bibliographic study in light of the theories of Perrenoud (2000), Luckesi (2006), and Vasconcellos (2005) on assessment of learning and Tardif (2002), Sacristán (1999) and Pepper (2006) regarding the knowledge teachers. The poll will be held in a school of high school in the municipality of Oriximiná. Are goals of this study: understand how the teachers are their knowledge regarding their practices evaluative, identify the tools used by teachers in the evaluation process, identify the relationship between the school's Educational Policy Project and practices of teachers and evaluative research the epistemological educational theories and practices that embasam evaluative of teachers in high school. The search will count as techniques for collecting data, the following instruments: the questionnaire with fourteen issues, which will apply to teachers in December, the semi-structured to be held with three subjects, chosen from results in the questionnaire and observation. As reference methodology of analysis will be used to analyse the content, based on Bardin (1977). In the case of a search in progress, it will not show any results in advance, it will show only its structure and its methodological theoretical contribution.

Key-Words: education, assessment of learning, knowledge teachers.

INTRODUÇÃO

A avaliação representa um dos componentes do ensino, de grande destaque nos meios educacionais. O interesse por ela extrapola o âmbito da sala de aula. Atualmente, essa atividade não se presta apenas para dimensionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas é fator determinante em outras dimensões como avaliação das instituições de ensino, dos currículos, do desempenho dos professores, enfim, dos vários aspectos que necessitam ser avaliados, no âmbito da educação.

Estudos retrospectivos demonstram que a avaliação percorreu um longo caminho, até chegar aos moldes que temos hoje, em nossas escolas. Entretanto, vários aspectos das abordagens que temos foram plasmadas ao longo desses anos, os quais foram determinantes em vários aspectos nas atuais concepções e práticas desenvolvidas nas escolas brasileiras.

De acordo com Perrenoud (1999): “a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX.” (p.9). A tradição da avaliação nos colégios, tem início mais precisamente no século XVII. Entretanto, é sabido, de acordo com Depresbiteris (1989) que as primeiras idéias sobre avaliação da aprendizagem vêm de longa data. De acordo com essa autora, em seus estudos sobre avaliação, relatos antigos mostraram que em 2.500 a.C. o grande “Shu”, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos com o fim de promover e /ou demitir. Com isso, o regime competitivo nos exames na China antiga, tinha como propósito medir o desempenho para prover o Estado com homens capacitados.

Desta feita, antes mesmo da institucionalização do ensino, a avaliação já era vista como prática para fins de seleção, ligada à idéia de escolha, dando a entender que em sua essência comparar, medir e dar qualidade a alguma coisa são partes intrínsecas de sua acepção mais original, o que é corroborado com o significado do termo avaliar.

O termo avaliar tem sua origem no latim, e é resultado da composição *a-valere*, que quer dizer dar valor a. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, avaliar, semanticamente, tem o sentido de estabelecer o valor ou o preço de. De outro modo, determinar a quantidade de, contar, pensar ou determinar a qualidade, a intensidade. Dessa maneira a acepção do termo avaliação está ligada à idéia de quantidade e também de qualidade e principalmente juízo de valor de alguma coisa. A propósito, cabe destacar, que apesar de ter em sua acepção original o sentido de dar qualidade a alguma coisa, o surgimento da prova escrita em educação marcou todo um processo de quantificação no ato de avaliar.

Para Perrenoud (1999) a avaliação tornou – se o grande alicerce da escola, que no menor rumor de desmoronamento, tudo desaba. Nesse sentido, o autor aborda aspectos que devem ser considerados:

para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois, a avaliação está no centro do sistema

didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, advinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: “Não mexa na minha avaliação!” (p.145, grifo do autor).

Assim, mudar a avaliação requer diferente tomada de decisão por parte dos educadores e muitas reflexões, porque a mudança não exige uma nova configuração nos instrumentos de avaliação, mas uma reconstrução das concepções que embasam essa prática na escola. Luckesi (2006) adverte que “a avaliação é uma questão pedagógica e não basicamente estrutural. O problema é que a avaliação que se pratica na escola está vinculada a uma prática escolar antidemocrática” (p.65).

O mesmo autor salienta que a escola nunca praticou avaliação, o que sempre fez foi examinar e chamou pelo nome de avaliação. O exame, diferentemente da avaliação, trabalha o desempenho final. Este também lineariza e simplifica a realidade com o uso da prova final; bem como são pontuais, pois só valem os conhecimentos do aqui e do agora. No geral, são classificatórios, pois aprovam, reprovam e usam conceitos para incluir e/ou excluir.

Em Oriximiná (Município localizado a Oeste do Pará e possui aproximadamente 60 mil habitantes), nas escolas de Ensino Médio, a avaliação da aprendizagem é marcada por uma série de instrumentos avaliativos. Existem professores que dão ênfase aos aspectos qualitativos e outros aos quantitativos. Existem àqueles que se fecham em provas e testes e outros que trabalham com base em uma avaliação formativa. São contínuas e buscam a formação do aluno.

Dessa maneira, faz – se necessário entender como os professores constroem esses saberes, que demarcam suas identidades epistemológicas. Conhecer esses saberes mobilizados nas práticas avaliativas, constituem alvo de minhas inquietações e instiga -me a pesquisar sobre as práticas docentes e suas experiências avaliativas em sala de aula. Situações, que deverão ser conjugadas com outros fatores, no sentido de responder a seguinte questão: Como são construídos os saberes que permeiam as práticas avaliativas e sustentam o trabalho pedagógico dos professores no Ensino Médio?

OBJETIVOS

A pesquisa pretende compreender como os professores do Ensino Médio constituem seus saberes em relação as suas práticas avaliativas. Pretende ainda identificar quais os instrumentos usados por esses professores no processo de avaliação e sua frequência, assim como verificar a relação existente entre o Projeto Político Pedagógico da escola e as práticas avaliativas dos professores. Ao delinear todos esses pontos buscará identificar quais as teorias pedagógicas e epistemológicas que embasam as práticas avaliativas dos professores do Ensino Médio.

BASE TEÓRICA CONCEITUAL

Quanto ao ponto teórico, o estudo fundamentar-se-á nas contribuições de Tardif (2006), Sacristán (1999) e Pimenta (2006), que discutem os saberes docentes e sua importância no desenvolvimento profissional dos professores. E, para subsidiar a interlocução teórica acerca da avaliação da aprendizagem, discutirá à luz das teorias de Luckesi (2006) cujas bases de seu pensamento, dão um sentido filosófico e epistemológico ao tema; de Perrenoud (1999) com suas idéias sobre avaliação formativa e de Vasconcellos (2005), cujo pensamento se volta para práticas de mudança.

Ao discutir sobre os saberes docentes, Tardif (2006), pesquisador canadense, assevera que os saberes dos professores é um saber plural, uma vez que provém de várias fontes:

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (p.36).

Nesse aspecto, o autor esclarece que esses saberes oriundos de diferentes fontes, constroem os referenciais dos professores quanto ao conhecimento, ao saber fazer e à atuação prática em sala de aula.

Para Tardif (2006), o saber-fazer do professor tem origem em seu próprio meio social. Nesse sentido, se posiciona:

alguns deles vêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc); outros ainda, provêm dos pares, dos cursos, de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.(p.19).

Isso demonstra a grande relação que existe entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, pois, o professor não é somente executor de conhecimentos, mas produtor de saberes que sofrem diferentes influências, dentre as quais da própria experiência prática, a qual fornece pistas importantíssimas para a condução de seu trabalho.

Em seus trabalhos, o autor enfatiza que o professor é detentor de saberes práticos, nem sempre reconhecidos pelas universidades e pela ciência. Para tanto, adverte que é preciso ser destinado uma atenção maior para esses conhecimentos tácitos, que são produzidos e mobilizados nas tarefas cotidianas do ofício de professor. Segundo Tardif (2006) esses saberes são perpassados por dimensões cognitivas, afetivas, valorativas e também existenciais.

A maneira como um professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula, com os alunos, não pode se reduzir a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções (p.117).

Vale dizer, que esses saberes, os quais o autor se refere, são saberes construídos no dia-a-dia da sala de aula, diante das mais diferentes situações. Assim, é mister salientar, que os saberes docentes que são mobilizados pelo professores em suas práticas avaliativas, não refletem apenas conhecimentos oriundos da formação, mas são saberes gestados e tecidos nas relações sociais com seus alunos, com seus colegas de profissão, nas mais diversas situações.

Descrever essas condições constitui – se escopo deste estudo.

Segundo Nóvoa (1999), pesquisador português:

um dos paradoxos principais na história dos professores reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização dos seus saberes próprios. Na verdade, a afirmação do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) faz –se frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência (dos professores). As práticas de racionalização do ensino contém os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores do conhecimento (p.10)

Contudo, a falta de legitimação dos saberes docente é decorrente na maioria das vezes de uma reflexão maior sobre a prática docente. E, a existência desse paradoxo na educação, somente reafirma a grande necessidade de realizações de estudo nesse campo para desvelar o estabelecido e o que foi legitimado pela sociedade como saberes docentes.

Assim, repensar as questões de teoria e prática na atividade docente é uma situação que não pode ser vista descolada de um contexto mais amplo, pois, reconhecer os saberes oriundos da profissão, requer uma nova visão sobre a educação. Nesse aspecto, Tardif (2002) adverte: “os professores são atores competentes, sujeitos ativos [...] a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos dessa mesma prática” (p.119).

Valorizar os saberes da prática diz respeito aproximar teoria e prática, que durante muito tempo, foram vistas de maneira dicotômicas, dentro do processo de ensino, como também reconhecer a própria prática como portadora de saber, haja vista, que sua estrutura, engendra conhecimentos, os mais diversos. Para tanto, o autor insiste na importância da práxis, enquanto reflexão da prática, uma vez que todo trabalho exige uma ação e um trabalhador, sujeito que cria e mobiliza saberes de seu trabalho.

Tardif (2006) ao fazer análise dos saberes, inclui a discussão temporal e assevera que os saberes docentes, antecedem à formação profissional do professor. Quanto a isso, assim se posiciona:

dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários á

realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber – ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas - e, portanto, no seu futuro local de trabalho (p.20).

Desta feita, antes mesmo de iniciar a carreira de professor, este, pelos anos que passou como estudante, carregará consigo toda uma bagagem cultural e de valores que marcará todo seu labor profissional. Nesse sentido, Sacristán (1999), pesquisador espanhol, em seus estudos sobre o contexto de determinação da prática profissional, menciona que: “existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura” (p.69).

Para esse autor, a profissão docente é socialmente compartilhada, pois: “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difunde e concretizam as múltiplas determinações” (SACRISTÁN, p.74, 1999). Desta feita, a conduta profissional não é resultado apenas de contextos estabelecidos socialmente, mas de seu exercício crítico e de suas reflexões.

Segundo Libâneo (2006), a reflexividade é uma característica inerentemente humana:

reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros (p.55).

Diante desse fato, observo que faz mister uma postura reflexiva entre os educadores, até mesmo para compreender o sistema mais amplo do qual é parte integrante. Ademais, a própria experiência é fruto dessa relação exterior com o que se pratica na escola, no ofício de professor, que neste estudo, caracteriza-se como sua prática do dia-a-dia. Daí dizer que não dá de estudar a prática docente, dissociada das relações sociais, pois ambas coexistem no mesmo espaço e se influenciam reciprocamente.

Para expressar a noção de professor reflexivo, com base no exposto, encontro em Alarcão (2007) (Isabel, é doutora em Educação pela Universidade de Liverpool e professora catedrática da Universidade de

Aveiro em Portugal), pesquisadora portuguesa, o conceito mais preciso. Para a autora, “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores” (p.41).

E, para caracterizar a criatividade da reflexividade, recorro a Vázquez (2007) (filósofo marxista, espanhol, que mais faz críticas ao pensamento dogmático), pesquisador espanhol, o qual afirma que:

o homem é o ser que tem de estar inventando o mundo constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções alcançadas e, em segundo, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las (p.267).

Por concordar com as idéias do autor, quando diz que o homem muda constantemente sua maneira de ver o mundo por sua criação, que acredito que as práticas avaliativas dos professores do Ensino Médio são dotadas de saberes que se reconstróem à medida que sentem necessidade de uma nova postura diante da sociedade, das finalidades da escola, frente às mudanças do currículo, e do próprio trabalho prático. Enfim, diante das mais diversas situações, num processo dialético.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A concepção de avaliação que norteia a base deste estudo, se faz por meio do conceito de avaliação formativa, visto em Perrenoud (1999) (professor da Universidade de Geneva, na França), pesquisador francês, para quem a avaliação formativa é “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (p.103). Desta feita, a avaliação é concebida como um processo que interfere não somente no ensino-aprendizagem, mas precisamente na formação do aluno de modo integral.

METODOLOGIA

O estudo em questão parte de uma concepção qualitativa de Ciência, porque se fundamenta num diálogo com a realidade pesquisada, no qual se buscará compreender o fenômeno de forma contextualizada, numa visão de totalidade, que neste estudo se configura nos saberes docentes necessários às práticas avaliativas. Segundo Minayo (2007), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. (p.21). No entanto, isso não faz dela uma pesquisa, na qual os dados quantitativos, não sejam importantes. Conforme André (1995):

posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que faço no meu instrumento estarão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos (p.24).

Assim, não são os dados quantitativos que caracterizarão a abordagem que seguirei neste estudo, mas o tratamento que farei deles, os quais deverão estar em consonância com os objetivos da pesquisa, método e técnicas.

Como método de pesquisa, realizarei uma pesquisa descritiva qualitativa, com ênfase na etnografia. De acordo com André (1995): a pesquisa do tipo etnográfico caracteriza –se fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e permite com isso reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Dessa maneira, a opção por esse tipo de pesquisa diz respeito a maior aproximação que esta proporciona com o cotidiano escolar e à dinamicidade das relações sociais, que se processam no interior da escola como as relações de poder, os modos de organização do trabalho escolar, bem como a atuação participante de cada sujeito.

Como técnicas de coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: a entrevista, a observação participante, a análise documental e o questionário. A entrevista semi – estruturada, de acordo com Minayo (2007) “são as entrevistas que combinam perguntas fechadas

e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (p.64). Nesta pesquisa, pelo tempo que demanda será feito também análise documental, para se atingir a maior quantidade de dados fidedignos, que comprovem a veracidade dos dados pesquisados. Os documentos que serão utilizados nesta pesquisa são: Projeto Político Pedagógico da escola, Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, Regimento Escolar, Instrumentos avaliativos dos professores, artigos, notícias sobre a escola, resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A observação participante como técnica de produção de dados, neste estudo, visa, primordialmente, observar os gestos, as ações dos professores, as expressões, os sinais não verbais, hesitações e alterações de ritmos, ou seja, todas as comunicações não verbais presentes no cotidiano e nas práticas dos professores em sala de aula.

De acordo com Ludke & André (1986) na observação participante:

a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início da pesquisa. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo (p.29).

Assim, ao adentrar o lócus da pesquisa, tomarei todas essas precauções de apresentação e os cuidados éticos que perpassam as etapas da observação participante. Entretanto, de acordo com Flick (2004):

a observação participante deve ser entendida como um processo sob dois aspectos. Primeiramente, o pesquisador deve, cada vez mais, atuar como participante e ganhar acesso ao campo e às pessoas [...]. Em segundo lugar, a observação também deve passar por um processo para se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa (p.152)

Assim, seguirei neste estudo as sugestões traçadas por Flick (2004) por entender que tudo é processo e que o cuidado minucioso nas ações, nesse momento de organização, são imprescindíveis para se ter um trabalho exeqüível e bem demarcado.

Meu primeiro procedimento na pesquisa será a análise de documentos, mais precisamente do Projeto Político Pedagógico da Escola. Em seguida, será aplicado um questionário para dar embasamento sobre a formação acadêmica, atuação profissional, instrumentos de avaliação utilizados e frequência das avaliações e também para indicar os sujeitos que serão submetidos à entrevista. Neste estudo, esses sujeitos serão identificados como professores A, B e C. A escolha da série 3º ano do Ensino Médio, deu-se porque marca o final de um ciclo de estudo e também por ser palco de exames nacionais.

Como a pesquisa tem como objetivo fazer um estudo sobre como os professores constituem seus saberes docentes em relação as suas práticas avaliativas, seguirei neste estudo o enfoque dialético, na busca de verificar como se dá a relação das práticas avaliativas e as políticas educacionais. Segundo Minayo (2007) “a dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as condições intrínsecas às ações e realizações humanas e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos” (p.24).

Os dados serão analisados à luz dos referenciais teóricos da pesquisa e serão organizados em categorias, que emergirão no decorrer da pesquisa. Segundo Franco (2005) para a elaboração das categorias existem dois caminhos: categorias criadas *a priori* e categorias não definidas *a priori* (p. 58-59). Segundo Chizzotti (2006) a análise de conteúdo “é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento” (p.98). Por meio dessa técnica, buscarei entender o conteúdo manifesto e também o latente, subjacente nas práticas avaliativas dos professores.

De acordo com Bauer (2005):

a análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos ‘tipos’, ‘qualidades’, e ‘distinções’ no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. (p.190, grifo do autor)

Neste aspecto, este estudo parte do princípio de que a qualidade da análise e a interpretação de sentidos são condições *sine qua non* para a realização da análise de conteúdo proposto. Assim, as descrições

numéricas servirão tão somente para sistematização dos dados em categorias.

A análise de conteúdo, neste estudo, será realizada com base na análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamento analógico (BARDIN, 1977). Para Bardin (1977), pesquisadora francesa, a categoria “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) [...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos“ (p. 77).

Para essa autora, esta técnica é operacionalizada com base em análise das características de mensagem para receptores distintos, ou em situações diferentes com os mesmos receptores; analisar o contexto ou o significado de conceitos sociológicos e outros nas mensagens, bem como caracterizar a influência social das mesmas; e analisar as condições que induziram ou produziram a mensagem.

Desta feita, todas as informações advindas da análise de documento, das entrevistas e observações serão balizadas a partir dos objetivos propostos por esta pesquisa e pelo aporte teórico. Este estudo também pautar-se-á em cuidados éticos. Para isso, solicitará dos sujeitos autorização para a divulgação de suas falas. Os roteiros de entrevista e formulário passarão pelo Conselho de Ética para análise, apreciação e autorização. Será enviado por escrito à escola o pedido de autorização para ser lócus da pesquisa. E, para resguardar os nomes dos sujeitos, serão utilizados nomes fictícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa inserir em suas discussões a importância da avaliação, não somente com o escopo de garantir a avaliação de seus alunos, mas para assegurar uma educação com mais dignidade, como meio de mudança e possibilidade de formar sujeitos com mais autonomia e consciência de seu papel social, enquanto cidadão. Indubitavelmente, esse seria o essencial significado da avaliação da aprendizagem escolar.

Contudo, é preciso que o professor tenha consciência daquilo que faz em sala de aula, seus reais objetivos com os alunos, com sua maneira de

avaliar, para quem serve e a quem serve. Para tanto, precisa, antes de tudo ter uma postura política do ato de ensinar e querer mudar. Conforme Perrenoud (1999) transformar radicalmente a avaliação é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis na educação. (p.145).

Enfim, acredito que as reflexões de Tardif(2006), Sacristán (1999), Pimenta (2006), Perrenoud (1999), Luckesi (2006) e Vasconcellos (2005) darão sustentação a investigação proposta neste estudo, tanto para analisar os elementos que constituem os saberes mobilizados nas práticas avaliativas quanto para verificar conceitos e concepções de avaliação que sustentam o trabalho docente dos professores do Ensino Médio, no município de Oriximiná.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÈ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 11 ed. Campinas- SP: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Paris: Robert Laffont, 1977.

BARLOW, Michel. **Avaliação Escolar: mitos e realidades**, Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 4 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática.** 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade.** 2ed. Belo Horizonte: 2005.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas,** 2 ed, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

_____. **Avaliação sob olhar propedêutico.** 6 ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2005.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, currículo e avaliação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalhe. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. B. Franco. **Análise do Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional**. In: SOUSA, Clarilza Prado. (org). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13 ed. Campinas: São Paulo, SP: Papyrus, 2005.

FRANÇA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas - O Ratio Studiorum: introdução e Tradução**, Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1999.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem**. 3ed. São Paulo: editora Ática, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 38 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, 2ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. **Mito & Desafio**. 38 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escola**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga & MEDIANO, Zélia. **Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica**, Campinas, SP: Papirus, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MEZZARROBA, Leda. **A trajetória da Avaliação Educacional no Brasil**. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza (org). **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**, Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à Regulação das Aprendizagens Entre duas Lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro, (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1985.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto, Porto, 1990.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos. **Didática**. 3ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, Clariza Prado de Souza. **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2005.

SZIMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto – Portugal: Rés – Editora Ltda, [s/d].

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério**. In: CANDAU, V. Maria (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CAMPUSNET AMAZONIA: a formação de professores por meio da educação a distância no Pará

SILVA, José Roberto Alves da (Pedagogo. Professor Assistente IV do Departamento de Educação Geral - DEDG/CCSE/UEPA. Mestrado em Educação – IPLAC/UEPA. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo e Tecnologia Educacional – GCURTE/CCSE/UEPA e do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia – GRUPEM/PUC-RIO. Cursa Doutorado em Educação na PUC-RIO. e-mail: robertouepa@yahoo.com.br.) - Universidade do Estado do Pará – UEPA - Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE - Departamento de Educação Geral - DEDG

RESUMO

Esta pesquisa analisa as ações em Educação a Distância - EAD, que o consórcio *CampusNet* Amazônia desenvolve para a região Amazônica, especificamente pelas Instituições de Ensino Superior do Estado do Pará, tornando-se relevante pelo aprofundamento em torno da questão da formação de professores, em uma modalidade de ensino, capaz de diminuir as distâncias sociais sejam elas causadas pela exclusão ou falta de oportunidades de continuidade de estudos por muitos jovens amazônicos, no qual tal estudo pode apontar as ações que podem desencadear mudanças para o desenvolvimento do Estado, mediante o ensino a distância. Mediante tal contexto, apresentamos os seguintes problemas que fundamentaram nossa investigação: Como as IES que compõem o CampusNet Amazônia no Estado do Pará integram a Educação a Distância no processo de formação de licenciados plenos? Quais os encaminhamentos que os cursos de licenciaturas apontam para integração entre a formação profissional e a Educação a Distância? Quais as estratégias adotadas pelas IES para implantação da EAD? A pesquisa foi desenvolvida nas IES no Estado do Pará, que compõem o CampusNet Amazônia, no caso a Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade do Estado do Pará - UEPA e a Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, sendo sujeitos da pesquisa reitores e coordenadores de educação a distância nas referidas instituições. O estudo proposto é fruto da realização de uma pesquisa qualitativa com enfoque descritivo. Os dados foram sistematizados à medida que iam sendo obtidos pelos diferentes instrumentos de coleta. A análise de dados foi realizada usando as técnicas da análise de conteúdo, considerando-se para tanto as idéias estabelecidas por BARDIN (1977).

INTRODUÇÃO

Apresentamos os resultados da pesquisa realizada no período de setembro de 2007 a abril de 2008, sobre a análise das efetivas ações em EAD que o Consórcio Regional CampusNet Amazônia vem desenvolvendo na região da Amazônia Legal, especificamente pelas Instituições de Ensino Superior do Estado do Pará, tornando-se relevante pelo aprofundamento em torno da questão da formação de professores, em uma modalidade de ensino, capaz de diminuir as distâncias sociais sejam elas causadas pela exclusão ou falta de oportunidades de continuidade de estudos por muitos jovens amazônicos, no qual tal estudo pode apontar as ações que podem desencadear mudanças para o desenvolvimento do Estado e da Região.

Para o desenvolvimento de nossas atividades, foi fundamental a adoção da seguinte metodologia. Em primeiro lugar, fizemos o levantamento de referências sobre EAD, com a realização de estudo quinzenal, inclusive a distância por meio de Chat virtual, tendo como ferramenta o Yahoo Messenger, que permitiu a interação síncrona, isto é, realizada em tempo real entre os pesquisadores durante o período que estivemos cursando as aulas do Doutorado na PUC - RIO por meio de troca de e-mails com os bolsistas, de textos para subsidiar a compreensão sobre a EAD, com destaque para Lei N^o. 9394/96, o Decreto n^o. 5.622/2005 e dos seguintes autores: ALMEIDA(2001), BELLONI(2003), FAGUNDES(2006), NEVES(2006), PETERS(2003,2004) e PRETTO(2006).

Em segundo lugar, realizamos a coleta de informações com o envio de questionários às dez Instituições de Ensino Superior - IES que compõem o CampusNet Amazônia, por meio de e-mails destinados aos reitores das referidas instituições, mas vale ressaltar a necessidade de recorrermos à consulta dos respectivos sites das instituições para a devida análise das ações desenvolvidas na modalidade à distância, em virtude do número reduzido de instituições que devolveram os referidos e-mails, pois tivemos apenas o retorno de três reitores.

Por último realizamos a análise das informações obtidas pelos e-mails respondidos e pela consulta dos sites das dez instituições, com destaque

para as três IES do Estado do Pará, que por meio da EAD buscam promover um crescente aumento de oportunidades de acesso ao ensino superior e consolidar esta modalidade de ensino, assim como seus processos de interiorização do ensino superior para a população amazônica.

1.) Como as IES que compõem o CampusNet Amazônia no Estado do Pará integram a Educação a Distância no processo de formação de licenciados plenos?

No Estado do Pará contamos com três Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Consórcio Regional CampusNet Amazônia, no caso, a Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, que visa especificamente o ensino das Ciências Agrárias no Estado do Pará, a Universidade Federal do Pará – UFPA e a Universidade do Estado do Pará – UEPA, a seguir passaremos analisar as atividades desenvolvidas na modalidade à distância em cada uma das instituições, a partir das informações obtidas pelos questionários enviados aos reitores e/ou em consultas diretas nos sites das referidas instituições.

1.1.1) Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.

A Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA até o presente momento, é a única instituição do Estado do Pará que compõem o Consórcio Regional CampusNet Amazônia, que ainda não promove ações em Educação a Distância, conforme destaca o reitor da IES.

Vale frisar que tentamos a obtenção de maiores detalhes sobre as dificuldades encontradas pela IES para a implantação de ações em EAD em seu âmbito, mas não obtivemos êxito. Acreditamos que um dos principais motivos seja ainda a ausência de incentivos financeiros para a implantação de cursos em Ciências Agrárias na modalidade à distância, pois como analisamos, os editais lançados pelo Ministério da Educação foram destinados para oferta de cursos de licenciatura na modalidade à distância, que ainda não contempla a área de atuação que a referida IES oferece qualificação profissional.

1.1.2 Universidade Federal do Pará – UFPA.

A Universidade Federal do Pará, respondeu nosso questionário por meio da Assessoria de Educação a Distância, que é vinculada à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação desde 1996 sob a Coordenação da Profa. Selma Leite (ex-presidente da UNIREDE), promove ações em Educação a Distância na graduação, extensão e na pós-graduação. Podemos destacar a relevância da IES para a consolidação das ações de EAD na Região Norte, inclusive pela parceria realizada com as demais instituições de ensino superior da região para a oferta de cursos de graduação na modalidade à distância.

Vale destacar o pioneirismo da IES na implantação do Curso de Matemática a Distância, tendo o apoio do CEDERJ e que posteriormente influenciou a implantação do referido Curso em outras IES da Região e no Estado do Pará, especificamente na Universidade do Estado do Pará.

O início da trajetória da EAD na UFPA foi decorrente de contatos preliminares com a Open University da Inglaterra e posteriormente com a UNED da Espanha. Tal iniciativa foi profundamente proveitosa para a criação de uma rede no âmbito das IES públicas no Estado do Pará para desencadear atividades em EAD.

Dos Cursos de Graduação

a) Curso de Licenciatura em Química a Distância.

O curso de Licenciatura em Química tem carga horária de 3.141 horas/aulas, visa à formação de professores para o interior do Estado do Pará. A Coordenação do Curso está sob a responsabilidade do Prof. Antonio Cláudio Lima Moreira Bastos.

b) Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – modalidade a Distância

O Curso visa formar professores leigos e egressos do ensino médio, possui carga horária de 2.818 horas/aulas. A Coordenação do Curso está sob responsabilidade da Profa. Maria Cristina Ataíde Lobato.

c) Curso de Licenciatura em Matemática Modalidade a Distância.

O curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância atende atualmente apenas alunos dos estados do Pará e do Amapá. A seleção é feita através de concurso público, divulgado na página da UFPA www.ufpa.br. O curso de Matemática atende 24 municípios divididos em 16 pólos e 20 turmas. A maioria dos pólos possui uma mini-biblioteca, sala de tutoria e um laboratório de informática, além de tutores de matemática e pedagogia. Os pólos são distribuídos nos seguintes municípios paraenses: Altamira, Belém, Breves, Cametá, Capanema, Curuá, Juruti, Limoeiro do Ajurú, Marabá, Mocajuba, Oriximiná, Santa Izabel do Pará, Santarém, Tomé-Açu e Tucuruí. Existe ainda o pólo de Macapá no Estado do Amapá.

O material didático utilizado no curso é em parte cedido pelo Consórcio CEDERJ para uso restrito da Licenciatura em Matemática na modalidade à distância sem ônus para a UFPA.

O curso dispõe aos seus alunos tutorias presenciais e a distância para cada disciplina do semestre letivo. As tutorias presenciais são previamente marcadas no calendário da disciplina. Cada tutoria presencial ocorre no pólo em que o aluno estuda. Nesta tutoria o aluno poderá tirar dúvidas das aulas que foram estudadas de acordo com o planejamento e as orientações pedagógicas. Este é um momento de interação entre os alunos e entre alunos/tutor.

Quanto ao processo de avaliação do curso, os alunos do curso deverão fazer **obrigatoriamente** três avaliações presenciais e três a distância de cada disciplina cursada. As avaliações presenciais serão feitas através de provas a serem realizadas nos pólos com a presença do tutor da disciplina ou da equipe acadêmica. As avaliações à distância serão realizadas através de listas de exercícios e atividades a serem entregues ao tutor ou realizadas em datas previamente marcadas.

d) Curso de Graduação em Administração Modalidade a Distância.

Este Curso integra as ações da Universidade Aberta do Brasil – UAB possui os seguintes pólos: Altamira com duas turmas, Belém com quatro turmas, Capanema com duas turmas, Marabá com duas turmas e Santarém com apenas uma turma. Cada pólo possui um tutor local e um tutor à distância. O Curso possui carga horária de 3.000 horas/aulas, com duração de cinco anos, sob a coordenação do Prof. Antonio Erasmo Feitosa Maia – erasmomaia@ufpa.br.

e) Licenciatura em Biologia na Modalidade a Distância

O Curso visa formar licenciados em Biologia com ênfase nas questões ambientais, é desenvolvido em rede com instituições federais e estaduais do Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Possui carga horária de 3.200 horas/aulas. Está sob a coordenação da Profa. Jussara Martineli.

Como podemos analisar a Universidade Federal do Pará - UFPA por meio de sua Assessoria de Educação a Distância, vem gradativamente ampliando a formação de professores na modalidade à distância, contribuindo para o seu processo de interiorização e de expansão da oferta de cursos de graduação, atendendo os objetivos propostos pelo Consórcio Regional CampusNet Amazônia.

1.1.3. Universidade do Estado do Pará – UEPA

A Universidade do Estado do Pará – UEPA, por meio dos dados obtidos junto ao Núcleo de Educação Continuada e a Distância – NECAD iniciou a implantação de seu primeiro curso de graduação na modalidade à distância em 2006 com a oferta do Curso de Matemática em seis municípios, mas desde 1998 com a aprovação institucional do Núcleo de Educação Continuada e a Distância - NECAD (www.uepa.br/necad) que a instituição vem ensaiando a efetivação da modalidade em seu âmbito.

Dos Cursos de Graduação

O primeiro curso na modalidade a distância implantado na UEPA foi o Curso de Matemática a Distância atendendo o Edital do Programa de Licenciatura a Distância – Pró-Licenciatura, da Secretaria de Educação a Distância do MEC em 2006, sendo ofertado em seis municípios: Vigia de Nazaré, São Miguel do Guamá, Conceição do Araguaia, Paragominas, Salvaterra e Moju. A primeira etapa do processo seletivo para o curso de Licenciatura em Matemática – Modalidade à distância, ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) para seis municípios do interior do Estado, foi composta por uma redação e uma prova objetiva com 35 questões sobre conhecimentos gerais e classificou para a segunda fase 600 candidatos. Foram inscritos 735 candidatos que disputaram as 400 vagas ofertadas. Foram 139 candidatos inscritos no município de Moju, 33

em Paragominas, 207 em Conceição do Araguaia, 37 em Salvaterra, 167 em São Miguel do Guamá e 152 em Vigia. Ao final foram aprovados 364 candidatos que iniciaram as atividades do curso no dia 25 de março de 2006.

O material utilizado inicialmente para atendimento das atividades acadêmicas do curso foi o material impresso desenvolvido pela UFPA em parceria com o CEDERJ, posteriormente houve a implantação de materiais digitais com o apoio do ambiente TelEduc e recentemente com a plataforma Moodle.

As atividades são desenvolvidas de forma semi - presencial com os professores tutores realizando encontros quinzenais, sempre aos finais de semanas, com os discentes para o desenvolvimento das atividades previstas pela coordenação do curso.

Em seu terceiro ano de oferta o curso de Matemática a Distância tem 336 alunos matriculados, sendo 97 em São Miguel do Guamá, 86 em Conceição do Araguaia, 50 em Moju, 49 em Vigia de Nazaré, 31 em Salvaterra e 23 em Paragominas.

Dando continuidade ao seu processo de expansão, a Universidade promoveu novo processo seletivo para o curso de Matemática no final do mês de março do corrente ano, tendo 620 candidatos inscritos que disputaram as 250 vagas oferecidas pela Universidade em cinco municípios do interior, sendo Jacundá (50), Rondon do Pará (50), Santana do Araguaia (50), Tucumã (50) e Xinguara (50).

2. Quais os encaminhamentos que os cursos de licenciaturas apontam para integração entre a formação profissional e a Educação a Distância?

A Educação a Distância, nas instituições que compõem o Consórcio Regional CampusNet Amazônia no Estado do Pará, ganha cada vez mais destaque, não no sentido de concorrer com o ensino presencial, mas como uma modalidade capaz de contribuir para a expansão das atividades já desenvolvidas no ensino presencial no âmbito das referidas instituições.

A utilização da educação a distância na formação inicial e continuada de professores constitui-se em importante estratégia para a expansão e

democratização dos cursos e oferta de vagas, considerando uma enorme demanda reprimida que o ensino presencial não consegue atender.

Vale destacar a iniciativa do Ministério da Educação em possibilitar tal integração com o lançamento do Edital do Pró-Licenciatura que fomentou a criação de cursos de licenciatura para a formação de professores em áreas de maior carência no país (Biologia, Física, Química, Matemática e Pedagogia- anos iniciais) que ofertou 17.565 novas vagas no ensino superior por meio da Educação a Distância.

Tal iniciativa em nossa opinião foi propulsora para que no âmbito das instituições que compõem o Consórcio Regional CampusNet Amazônia, houvesse significativa ação para incorporação da educação a distância de forma integrada com as atividades já consolidadas e desenvolvidas no ensino presencial, mas também a efetivação da educação superior bimodal, promovendo condições técnicas, pedagógicas e administrativas para atuação e oferta de cursos presenciais e a distância, aproximando-a de uma convergência entre os referidos processos de ensino e aprendizagem na formação de profissionais para a educação na Amazônia.

Vale citar ainda que a integração da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará para a oferta dos cursos na modalidade a distância promove um novo tipo de gestão e de ação na organização dos cursos considerando as parcerias evidenciadas ao longo da análise, pois evidenciamos o reforço de ações colaborativas entre as instituições que compõem o Consórcio Regional CampusNet Amazônia, possibilitando a efetivação de atividades em rede, consolidando avanços significativos em termos pedagógicos e administrativos para a formação dos Centros de Recursos Multimídia para Educação a Distância previsto na organização do referido consórcio, como forma de garantir a interiorização das instituições de ensino superior na Amazônia Legal.

Esta forma de produção e de gestão em rede, proporciona uma interconexão entre as IES, permitindo a flexibilidade da gestão pois:

A imagem de rede, tanto do conhecimento em rede como de redes de conhecimentos, pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização. Representa que todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, é um conjunto de elementos conectados entre si, e pode também chegar a representar uma nova aliança da humanidade na utilização do

Ressaltamos ainda que a articulação evidenciada para a oferta de cursos de Graduação no âmbito das instituições que compõem o CampusNet Amazônia no Estado do Pará, respeitam os princípios emanados para a política de Educação a Distância do Ministério da Educação e ampliam seu universo e o seu alcance com a oferta dos cursos de Pós-Graduação, sem deixar de levar em consideração a realidade amazônica, contando para isso com material impresso, atendimento tutorial e recursos da internet e de meios digitais.

As instituições cumprem integralmente as diretrizes curriculares para a formação dos profissionais na modalidade a distância, que também são exigidas na formação presencial visando evitar o fracasso, o sofrimento da exclusão e a desconfiança aos valores humanos, portanto sejam presenciais ou a distância, as instituições e profissionais envolvidos desenvolvem diversos sentimentos para que educação seja pública, gratuita e de qualidade, pois:

Essas são razões que nos movimentarão para empreender novas experiências, pesquisar, analisar e discutir nossas práticas, tentar soluções inovadoras, criarmos novos recursos, flexibilizar nossos modelos apoiando-nos mutuamente. (FAGUNDES, 2006.p.74).

Todo esse trabalho é fruto da articulação das IES públicas visando a consolidação da EAD, mas é importante ressaltar neste momento o papel coletivo e integrador da UNIREDE, conforme destaca FRANCO(2006,p:28)

A criação dessa imensa rede de instituições universitárias, abrangendo o país inteiro, deu suporte a uma discussão e a ensaios importantes para o desenvolvimento da educação a distância nas instituições públicas e, principalmente, para que fosse vencida a resistência nessas instituições com relação à educação a distância.

Não é diferente em relação ao que evidenciamos junto ao CampusNet Amazônia, pois entendemos que o fortalecimento das IES na região amazônica para a oferta de cursos na modalidade a distância, é decorrente desta articulação das IES, enquanto uma rede de conhecimento, voltada para os problemas amazônicos, criando uma identidade regional para a formação de professores, alcançando uma autonomia de seus projetos pedagógicos e de sua gestão, se aproximando

do modelo de gestão e atuação da universidade idealizado por FRANCO(2006) para as ações de EAD nas instituições de ensino superior em relação à implantação da EAD, pois:

A opção por solicitar que as universidades proponham seus projetos, identificados com a realidade local e institucional, bem como os cuidados com a avaliação e o acompanhamento dos processos apontam para outro caminho. O que se deseja não é treinar professores,mas investir na sua formação universitária. Além disso, o que se busca é criar condições para que a formação de professores possa ocorrer em todas as partes do Brasil,mesmo nas localidades onde não há instituição de ensino superior,pois não se pode perder de vista o fato de que além de formar os professores que hoje estão em exercício, é preciso formar novos professores, e sempre quando se atrai para uma capital um jovem para fazer sua formação universitária, a probabilidade de que ele retorne a sua localidade de origem é muito pequena.(p.35).

3. Quais as estratégias adotadas pelas IES para implantação da EAD?

A partir da análise das informações obtidas em seus sites e dos questionários que foram respondidos, compreendo que a implantação da educação a distância nas instituições vinculadas ao Consórcio Regional CampusNet Amazônia são bastante semelhantes, já que a estratégia principal se dá por meio da implantação e oferta de cursos de Graduação, principalmente para atender os editais lançados pelo Ministério da Educação e que são apresentados por intermédio dos consórcios regionais, criados em todo o Brasil para atendimento das chamadas de financiamento dos cursos e programas de Educação a Distância.

Os cursos que são ofertados nas duas instituições paraenses são resultantes das chamadas públicas para oferta de cursos de licenciatura, no caso o Pró-Licenciatura, ou para a formação de profissionais, no caso da Universidade Aberta do Brasil com o Curso de Administração a Distância. Um aspecto importante é que a oferta dos cursos ocorre em locais ou pólos em que as instituições envolvidas já possuem infraestrutura física, tecnológica e administrativa para sua implantação, não havendo oferta de cursos em locais que já existam ações de ensino(excetando a oferta de um novo curso) de uma das instituições visando não haver desperdício de vagas ou saturação das mesmas.

Tendo como suporte as atividades desenvolvidas pelo CEDERJ e UNIREDE, as instituições paraenses do CampusNet Amazônia, iniciaram seus cursos com material didático impresso, considerando é claro, a realidade dos municípios que compõem a Região Amazônica e que em determinados momentos são desprovidos de energia elétrica ou de acesso aos meios digitais, gradativamente vão migrando ou inserindo as tecnologias digitais para suas atividades de ensino e aprendizagem, no caso o ambiente virtual do TelEduc e atualmente o ambiente digital do Moodle, possibilitando que

as tecnologias de informação e comunicação deixam de ser encaradas como um mero recurso instrucional moderno e adquirem o status de fato gerador/provocado de uma nova pedagogia: centrada no aluno, orquestrada por docentes e gestores competentes, capaz de promover uma interatividade que derruba os limites físicos da sala de aula e contribuir para formar o cidadão crítico, participativo, solidário e responsável. (NEVES, 2006, p.49).

Atividades semi-presenciais garantem cada vez mais o processo de integração e de interatividade entre professores, tutores e discentes, principalmente para realização dos processos avaliativos previstos nos cursos.

O processo de produção de material didático impresso criou uma rede de integração e troca de material entre as instituições, pois o mesmo material didático é utilizado nos cursos de graduação, ocorrendo significativas modificações que são socializadas entre as instituições, com o envolvimento de seus docentes.

Outro aspecto marcante para a implantação das ações em educação a distância no âmbito das referidas instituições, foi a realização de cursos de capacitação aos docentes que são envolvidos nos cursos a distância, sendo ações que são fundamentais para o sucesso da modalidade e caminho para a convergência com o ensino presencial, pois para BELLONI (2003):

Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características [...], e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem (p.31).

Tal preocupação é significativa para a atuação dos docentes que precisam incorporar novas competências e habilidades para o desempenho docente de acordo com as exigências da educação a distância, já que na formação ou na atuação da mesma:

Os professores precisam desenvolver competências que lhes dêem condições para assumir a autoria na mediação pedagógica durante as interações com os alunos, criando espaços para autoria desses alunos e a realização de investigações. (ALMEIDA,2001,p.26).

Vale ressaltar ainda outros dois aspectos importantes na implantação dos cursos na modalidade a distância nas duas instituições paraenses junto ao CampusNet Amazônia: um relação ao acesso e outro em relação ao processo de avaliação.

Em relação ao acesso aos cursos de graduação propostos pelas duas instituições se dá por meio de processos seletivos que visam atender as exigências legais previstas para o acesso ao ensino superior, isto é, as vagas destinam-se aos egressos do ensino médio e que devem ser submetidos aos processos seletivos de cada instituição e de acordo com as suas especificidades presentes nos respectivos editais de seleção das instituições analisadas.

Em relação ao processo de avaliação dos discentes, fica evidente que os encontros semi-presenciais são muito freqüentes para a realização da avaliação dos discentes, visando garantir a qualidade da formação dos profissionais, ressaltando ainda a liberdade estabelecida para a realização das avaliações de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos nas referidas instituições demonstram a possibilidade de não criar ações avaliativas distantes dos processos avaliativos evidenciados nas atividades presenciais nas referidas instituições.

Percebemos que a qualidade das avaliações e dos processos avaliativos desenvolvidos não resultam em abrir mão da qualidade de todo o processo por parte das instituições ou de seus docentes em possibilitarem aos alunos múltiplas estratégias significativas, visando que a avaliação tenha comprometimento com a aprendizagem dos discentes e seja desenvolvida de forma dinâmica e criativa.

Ressaltamos que ao cumprir tal função, a universidade é responsável em qualificar profissionais para a educação infantil, fundamental, média e superior, no qual futuramente estarão em contato com a escola, que

embora timidamente, vem incorporando a tecnologia em seu âmbito e lidar com

“alunos que já possuem conhecimentos tecnologicamente avançados e acesso pleno ao universo de informações disponíveis nos múltiplos espaços virtuais aos que se encontram em plena exclusão tecnológica, sem oportunidade para vivenciar e aprender nesta nova realidade; das instituições de ensino equipadas com as mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para se trabalhar” (KENSKI,2000:74-75).

A proposta de utilização crítica e criativa da tecnologia, seja em ambientes reais ou digitais, deve proporcionar aos docentes uma mudança em suas formas de atuação em sala de aula, principalmente para modificar o pensamento quanto a incapacidade de apropriação da tecnologia ou que sua utilização represente apenas a massificação do conhecimento, isto é, evitando que a tecnologia assuma um caráter mercadológico, privativo, excludente e promova a formação de “consumidores”, mas que seja capaz de proporcionar à escola um espaço consolidado de produção de conhecimento e de resistência às crianças e jovens das classes dominadas (SILVA, 2003).

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, e em nossa opinião a escola não merece tal tratamento, pois como afirma CANÁRIO (2005), a escola deve ser capaz de transformar alunos em pessoas.

A educação à distância, 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 ocorram de forma crítica e criativa voltada para a inclusão social aqui e agora, seja em ambientes presenciais ou à distância, 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)

As atividades desenvolvidas para a oferta de cursos na modalidade à distância, ao requer o envolvimento dos docentes na elaboração dos cursos e dos materiais didáticos, contribui para a mudança das práticas docentes no âmbito das universidades, justamente para confrontar com o modelo tradicional de formação e atuação docente, que em pleno século XXI ainda se encontra presente nas escolas, pois:

O futuro tem muitos cenários, mas só um será realizado. Já houve *um tempo* sem escolas, e não sabemos se este *tempo* regressará. Uma coisa é certa: *tempos* virão em que a sociedade necessitará de *outras* escolas. Sabendo que a escola precisa se articular com os outros espaços sociais, políticos e econômicos. (NÓVOA,1995:41)

A relação Educação Superior e Educação a Distância, diferente do que as posições pessimistas apontam, no Consórcio Regional CampusNet Amazônia apresenta elementos significativos e de ações concretas de intervenções que condicionam docentes e estudantes como sujeitos e atores sociais ao se apropriarem das informações e se tornarem produtores de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos são significativos para compreensão da importância que o Consórcio Regional CampusNet Amazônia assume na região Amazônica, assim como as duas instituições de ensino superior no Estado do Pará estão dando para a modalidade a distância, considerando que ambas atingem 35 municípios paraenses, o que representa quase 25% da totalidade dos municípios do Estado do Pará, com a implantação de 22 pólos de EAD na oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação com infra-estrutura pedagógica, administrativa e tecnológica para a sua execução, ainda que não tenha sido possível obtermos os custos que as IES destinaram para as ações de EAD, percebemos o envolvimento dos gestores para a concretização das ações e de manutenção da referida modalidade em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A elaboração das ações em Educação a Distância nas duas instituições paraenses fica a cargo de setores específicos e com o envolvimento de profissionais com experiência em EAD ou com a qualificação de profissionais para o exercício de atividades na modalidade. A Universidade do Estado do Pará conta o seu Núcleo de Educação Continuada e a Distância – NECAD e a Universidade Federal do Pará conta com a sua Assessoria de Educação a Distância.

O Curso de Matemática é o curso pioneiro nas ações de EAD nas duas instituições, tendo o mesmo servido de referência para os demais projetos pedagógicos dos cursos implantados ou em fase de discussão e implantação. O aspecto comum para implantação do referido curso foi a parceria que as duas instituições estabeleceram para atendimento do Edital do Pró – Licenciatura, assim como todo o apoio que obtiveram do CEDERJ inclusive com a cedência de material didático para implantação do curso na UFPA e posteriormente no auxílio da elaboração própria dos docentes da UFPA e da UEPA.

A realidade dos municípios na região amazônica, seja pela distância ou infra-estrutura tecnológica, foi o fator crucial para a escolha do material didático impresso para início das atividades dos cursos nas IES no Estado do Pará, embora gradativamente esteja ocorrendo a migração de material e conteúdos no ambiente digital, iniciado com o TelEduc e atualmente com o ambiente do E-Proinfo na UFPA e do Moodle na UEPA.

O ingresso nos cursos a distância promovidos pelas IES, ocorre por meio de processo seletivo, atendendo prioritariamente as demandas estabelecidas pelos Editais lançados pelo Ministério da Educação, em virtude dos processos que foram analisados, a partir das informações obtidas nos sites das referidas IES.

As atividades acadêmicas são desenvolvidas por encontros semi-presenciais, com a participação de tutores para o acompanhamento das atividades e desempenho dos discentes, assim como podemos identificar a realização de encontros presenciais para o desenvolvimento das avaliações parciais ou finais previstas nos projetos pedagógicos dos cursos implantados. Percebo ainda ações convergentes para utilização do ambiente digital para acompanhamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos de graduação.

Pela análise obtida, fica evidente ainda que existe preocupação recorrente das IES pela qualificação do corpo docente e dos profissionais envolvidos

nas atividades de EAD, visando garantir a qualidade dos projetos e das orientações por parte dos docentes envolvidos.

Com exceção da UFPA, que já promove o Curso de Matemática em parceria com a Universidade do Amapá, não percebemos outras articulações para a concretização dos Centros de Recursos Multimídia para a disponibilização de programas de educação a distância previsto na proposta do Consórcio Regional CampusNet Amazônia, no entanto evidenciamos total articulação do referido consórcio e de suas instituições para uma gestão compartilhada e colaborativa na elaboração e na oferta de cursos na modalidade à distância, assim como cada vez mais aproximando da oferta de cursos bimodais em seu âmbito institucional, isto é , caminhando para a convergência entre o ensino presencial e o ensino à distância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B.T.M.P(2001). Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem.In: ALMEIDA,F.J(coord). **Educação a Distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem-Projeto NAVE**.São Paulo:PUC/SP.

BARDIN, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70

BARRETO (2000), Raquel Goulart (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Quartet Editora

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

BRASIL. **Decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BELLONI,M.L.(2003).**Educação a distância**. 3ª ed.Campinas:Autores Associados.

CANÁRIO, Rui (2005). **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora.

FAGUNDES,L.C(2006). A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: SEED (2006). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília.

FRANCO,S.R.K(2006). O programa Pró- Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: SEED (2006). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília.

KENSKI, Vani M(2000). Múltiplas linguagens na escola. In: Candau, Vera M. (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. DP&A, Rio de Janeiro.

LÜDKE(1986), Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARTÍN-BARBERO. J.(2006). **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**.Rio de Janeiro: UFRJ.

MORAES, Maria Cândida. (1997). **O Paradigma Educacional Emergente**.Campinas,SP: Papirus.

NEVES (2006),Carmem Moreira de Castro.Mídias na Educação. In SEED (2006). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília.

NÓVOA, Antonio (1995).Para uma análise das instituições escolares.In: NÓVOA, Antonio (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa:Publicações Dom Quixote.

PETERS,Otto (2003). **Didática do ensino a distância**.São Leopoldo:Editora Unisinos.

_____ (2004). **A educação a distância em transição:tendências e desafios**. São Leopoldo:Editora Unisinos.

PRETTO, Nelson (2006). Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação** v.11 n.31, p.19-30 jan./abr.

SILVA, T.T. da(2003). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE COLARES-PA

SILVA, Maria de Jesus Lopes da

RESUMO

O artigo é uma síntese dos resultados da dissertação em fase conclusão, cujo objetivo é investigar a influência da formação continuada na prática educativa dos professores da EJA do Município de Colares, por meio de uma pesquisa de campo descritiva com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas com formadores, professoras e educandos, além de observação in loco das atividades docentes. Em seguida os dados foram organizados na forma de eixos temáticos para facilitar as análises. Os autores base para este estudo foram entre outros, Candau (1996), Nóvoa (1991) Brandão (1994), Freire (1982), Gadotti (2007), Soares (2005). Entre os resultados, evidencio que a formação continuada apresenta características de um modelo clássico, assim como um “encontro de vivências”. A concepção que fundamenta a formação, segundo os sujeitos, é a pedagogia de Freire, porém a mesma apresenta-se frágil e inconsistente. Identifico que a formação continuada realiza-se, sobretudo, com foco no aspecto prático de orientação para uma pedagogia apoiada na cultura local dos professores. Quanto à prática, as professoras afirmaram que a formação influenciou, na medida em que as orientaram para uma prática apoiada na valorização dos saberes dos educandos. As professoras, com exceção de uma, buscam desenvolver uma prática interdisciplinar, tentando fazer os saberes escolares dialogar com os saberes que emanam das vivências cotidianas que os educandos têm com a terra, com o rio, com as ervas e lendas, evidenciando a existência de um currículo que não é só escolar, mas também um currículo que vislumbra o cotidiano dos sujeitos. Com essas inferências, não pretendo afirmar que a prática das professoras se traduz como tradicional ou inovadora, uma vez que verifiquei a predominância de traços das duas pedagogias.

Palavras-Chave: Formação continuada - EJA - Prática Educativa

INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se aos resultados da dissertação que se encontra em fase de conclusão (a referida dissertação será defendida em outubro de 2008), a qual teve como objetivo investigar a influência da formação continuada na prática educativa dos professores da EJA do Município de Colares-Pa, por meio de uma pesquisa de campo descritiva com abordagem qualitativa. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação in loco das atividades docentes em sala de aula. Os dados foram organizados na forma de eixos temáticos para facilitar as análises. Os autores que serviram de base para a fundamentação desse estudo foram entre outros, Veiga (2002), Scheibe (2002), Candau (1996), Nóvoa (1991) Brandão (1994), Freire (1982), Gadotti (2007), Soares (2005), Oliveira (2006). A produção teórico-metodológica visa contribuir para os estudos dos campos tanto da formação dos professores quanto da EJA e traz reflexões a cerca dos entendimentos que se tem dos processos formativos direcionados para professores de jovens e adultos, na medida em que deslinda a prática educativa das professoras da EJA de Colares.

A formação continuada

A urgência de melhorar a prática educativa dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino leva o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as universidades a pensar processos de formação continuada para os professores da EJA, do ensino fundamental e médio ou ainda, para aqueles (as) que não tiveram uma formação inicial superior adequada, com consistência teórica e metodológica para o exercício da docência.

Entretanto, muitas vezes, nos deparamos com processos formativos que se desenvolvem alheios às necessidades formativas dos professores e se configuram como eventos pontuais como seminários, cursos, palestras, mesa-redonda, entre outros, que de modo geral não corresponde às necessidades mais imediatas dos professores e segundo (CANDAU, 2004), traduz uma concepção clássica de formação de professores, por está apoiada em idéias de reciclagem, treino, aperfeiçoamento e capacitação.

Em face da preocupação, em torno da formação continuada, alguns autores avançam nessa compreensão e apontam algumas contribuições que podem reorientar os processos formativos para professores da EJA. Entre esses autores destaco a contribuição de Nóvoa (1991, p. 30) que compreende a formação continuada da seguinte maneira:

A formação continuada deve alicerçar-se em uma “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.

Essa idéia de refletir sobre a prática a partir da própria prática também foi discutida por Freire (2006) ao falar que o momento principal da formação dos professores 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 a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2006, p.39).

Corroboro essa idéia, pois percebo que os saberes dos professores são valorizados e constituem-se em um importante ponto de partida para a realização da prática educativa. Moita (1995, p. 115) evidencia a formação por meio das interações em um processo de vida:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca de experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação.

Por meio da concepção de Moita, entendo que a formação é compreendida para além das concepções que lhes são atribuídas, conforme já verificamos anteriormente. A formação é um continuum na vida do ser humano e ocorre em diversos momentos da vida humana, por meio das interações e da socialização de experiências.

Para Ghedin (2003, p. 398): “é preciso pensar a formação de professores (as) na perspectiva de um projeto de formação cultural”, o qual permitirá aos professores(as), na sua prática educativa, condições de resolver os desafios da sociedade, podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos, oferecendo uma visão de mundo, de sociedade e de

homem/mulher que permita retomar a dimensão da utopia no modo como somos e fazemos a educação no presente.

No que tange ao processo formativo dos professores de Colares, o relato dos sujeitos apontam para uma formação que se fundamenta na concepção de educação freireana: a concepção é a de Paulo Freire, destacando que é a concepção do respeito, do tema gerado(F1) é uma concepção de formação libertadora do despertar da criticidade, afirma a formadora 1.

O despertar da criticidade está em função de uma educação libertadora, problematizadora. Para despertar no ser humano a consciência crítica, a educação precisa ser voltada para a problematização das questões que estão relacionadas ao contexto dele. E quanto mais crítico for o ser humano mais preparado estará para lutar pela sua liberdade e do outro. Freire (1996), na pedagogia da autonomia, discursa sobre a criticidade a partir do exercício da curiosidade. Segundo ele a passagem de uma consciência ingênua para a crítica não se dá automaticamente, mas com o desenvolvimento da curiosidade crítica que é a tarefa de uma prática educativa progressista. Na pedagogia da pergunta, Faundez e Freire (1985) ao dialogar, fazem referência à curiosidade como o início da construção do conhecimento, porque todo conhecimento é pergunta. Entretanto, a característica que o ensino assume é de dar respostas e não de fazer perguntas. Essa falta de estímulo a perguntas, Freire (1985, p. 46), chama de castração da curiosidade. Ele afirma que:

O que está acontecendo é um movimento unilinear, que vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado.

Faundez (1985, p. 48) reforça a idéia de que tudo começa com a curiosidade e, ligada à curiosidade, à pergunta. Essa é uma aprendizagem que o professor precisa na sua prática educativa exercitar:

A primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana,

desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz.

Concordo com essa compreensão em torno da curiosidade que ligada à pergunta proporciona a construção do conhecimento e por sua vez transforma os sujeitos ingênuos em críticos e os fazem lutar pela superação da relação opressoroprimido, da condição de ser menos para a de ser mais.

Embora os sujeitos da pesquisa apontem que a formação é orientada a partir da concepção de educação freireana, por meio dos princípios teórico-metodológicos, tema gerador, respeito e criticidade, não explicam como essas categorias estão presentes na formação, como são trabalhadas e nem porque são importantes no trabalho de formação dos professores.

Segundo Freire (2005) o tema gerador, o universo temático ou temática significativa constituem um conjunto de questões que partem dos contextos sociais, econômicos, culturais e educacionais dos sujeitos envolvidos no ato educativo e servem de base metodológica para problematizar a realidade dos educandos e sugerir a mudança na vida dos mesmos.

O respeito que foi apontado pelos sujeitos é um princípio básico da educação freireana que precisa ser cultivado na prática educativa. Respeitar as especificidades de idade, culturais, educacionais, sociais e lingüísticas do ser humano faz parte de uma educação que pretende ser ética. O exercício do respeito entre formadores (as), professores (as) e educandos durante a realização das suas ações pedagógicas, socioculturais, ajuda na criação de práticas mais humanas e reflete na formação de sujeitos mais felizes e tolerantes.

Ao longo da tessitura da dissertação, embasada nos dados, evidenciei que a compreensão que os sujeitos elucidam é contraditória, pois o que mais sobressai nesse processo formativo é uma concepção pragmática de educação. O próprio coordenador afirma que a formação que desenvolvem é muito mais voltada para o prático do que para a teoria, como se fosse possível executar uma prática sem se valer de uma concepção teórica.

Embora evidenciem que a formação está apoiada na pedagogia freireana, o que se percebe é um processo inconsistente, frágil e desarticulado da teoria enfatizando mais o vivido. Porém, procuram valorizar os saberes

locais dos professores e trabalhar com base neles. Entre esses saberes percebo que dão ênfase para os saberes relacionados à terra, as águas, ao mundo lendário e a musicalidade. Haja vista que todos esses saberes estão de alguma forma, presentes no cotidiano dos professores e dos educandos e deles fazem uso para significar a vida.

Apesar das limitações teórico-metodológicas para esclarecer a concepção que orienta o trabalho formativo, vislumbro que existe o desejo, por parte dos sujeitos, de elevar essa compreensão de formação continuada tanto na teoria quanto na prática.

Essa percepção está em função das conversas cotidianas que tive com eles, nas quais deixaram transparecer que se preocupam com a educação no Município de Colares e desejam melhorar em termos teórico e prático o ensino na EJA.

A prática educativa das professoras

Embora a formação continuada voltada para as professoras apresente problemas de cunho teórico-metodológico e apesar das dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e econômica que as professoras enfrentam, ainda assim, procuram desenvolver uma prática pensando nos seus educandos jovens e adultos.

Os relatos das professoras, dos (as) educandos (as) e as observações in loco revelaram que as professoras não descartam a contribuição das formações, mas destacam que não contemplam de forma substantiva as suas necessidades formativas, as quais vão desde conhecimentos metodológicos gerais a questões específicas relacionadas à educação de jovens e adultos.

O C1 demonstra que o ponto de partida da prática do professor (a) está na cultura de ambos os sujeitos educativos. Tanto o aluno, quanto o professor participam de um universo cultural comum, de um mesmo lócus cultural - a comunidade em que vivem:

Todos os saberes da vivência são o ponto de partida para ensinar os conteúdos. A cultura do aluno é a cultura do professor, porque moram na mesma comunidade, então fica mais fácil (C1).

A existência de um trabalho que parte dos saberes dos educandos, da cultura desses sujeitos, pressupõe a existência de um currículo escolar articulado com a cultura, uma vez que o currículo é o meio, institucionalizado, pelo qual a cultura é transmitida e socializada. Porém, é preciso tomar cuidado com a maneira que se entende à relação entre currículo e cultura. A teoria tradicional considera a cultura:

Como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 26).

Ao contrário da teoria tradicional, que vê o currículo como uma correia transmissora de uma cultura, a teoria crítica considera o currículo e a cultura, duas dimensões envolvidas:

A educação e o currículo estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura, quanto campos contestados (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 26).

Logo, o currículo escolar precisa ser visto além de mero transmissor de conhecimentos, mas como um terreno de produção e criação de significados e de política cultural. Ao pensar o currículo dessa forma, é possível radicar práticas compromissadas com a formação cultural, política e crítica dos educandos envolvidos, levando-os a reflexão crítica dos problemas concernentes à realidade social.

Para tanto, faz-se necessário práticas contextualizadas, que perceba o cotidiano dos educandos como um meio favorável para praticar educação. A P2 enfatizou que sua prática tem essa percepção e ressalta que foi a partir das formações que:

Comecei a valorizar a experiência diária dos alunos, a partir das formações. Do cotidiano para a vivência da sala de aula. A partir da formação eu fui aprender. Eu aprendi muito. A minha prática é a partir da experiência do aluno.

A formação evidenciada no excerto, contribuiu para a valorização da experiência diária dos educandos e a professora passou a trabalhar a partir dessa experiência. É como se a formação tivesse sensibilizado a professora para a questão da valorização do cotidiano, que para alguns

autores como, Candau (1997), Giroux e Simon (2002) é central para a prática educativa.

No caso dos educandos de EJA do Município de Colares, constato que possuem uma vasta experiência de vida, uma diversidade de saberes que servem para orientar a vida cotidiana. Esses saberes relacionam-se aos “que fazeres” socioculturais desses sujeitos. Estes com os saberes que possuem conseguem orientar-se no tempo e no espaço, relacionar-se com a natureza e dela retirar o alimento necessário para sobrevivência e produzir os utensílios que precisam para o desenvolvimento de suas múltiplas atividades.

Planejamento

Quanto ao planejamento na EJA, entendo que precisa estar de acordo com o contexto sociocultural dos sujeitos, as características de cada grupo, as necessidades, projetos e aspirações (CALHÁU, 1999). De forma que eles percebam a existência de uma conexão entre o que eles fazem no dia-a-dia e as atividades de sala de aula. No entanto, parece que pensar o planejamento dessa maneira não é uma tarefa fácil para as professoras da EJA, que sentem dificuldades para colocá-lo em prática. É o que ocorre com as professoras sujeitos dessa pesquisa. Tudo fica na cabeça, mas na hora de colocar no papel surge a dificuldade: Tenho dificuldade em fazer plano de aula, tudo fica na minha cabeça e não consigo colocar no papel. Planejamento, plano, tenho dificuldade em fazer (P1.)

Somente essa professora assumiu a dificuldade que tem para planejar. Porém, observo que esse é um problema enfrentado pelas outras professoras também, mas que procuram mesmo com as dificuldades fazer o planejamento das aulas:

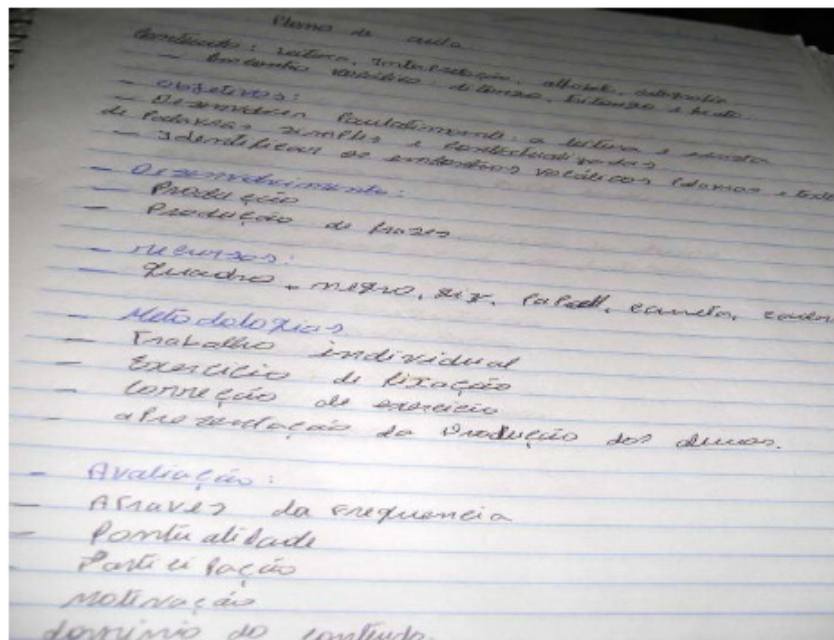


Fig.1 Planejamento da p.1 para a turma da 2ª etapa.

A Figura mostra como a P1 realiza o planejamento das atividades dos seus educandos. É um plano de aula com os elementos básicos que o compõe: conteúdo, objetivos, recursos, metodologia e avaliação.

Ao analisar esses elementos e o que a professora atribuiu a cada um deles teço algumas reflexões: onde está a relação com o contexto sociocultural dos educandos, haja vista que as formações evidenciaram que dão ênfase para essa questão? De onde a professora vai partir para trabalhar os conteúdos (encontro vocálico, ditongos, tritongos, hiato) que apresenta no plano? A metodologia proposta pela professora é suficiente para atingir os objetivos? Os recursos que a professora apresenta são suficientes para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos? Esse plano contradiz o que as professoras afirmaram anteriormente sobre a prática que respeita e trabalha a partir dos saberes dos educandos, porém não os percebo no planejamento.

Não posso deixar de reconhecer que, parece predominar entre as professoras uma idéia simplista de planejamento. Falta a elas formação

específica sobre o planejamento para a educação de jovens e adultos. Muito embora, as próprias professoras tenham dito que o planejamento foi um assunto trabalhado na formação continuada do Município, no entanto, as falas e as observações revelam que as mesmas possuem dificuldades para construir um planejamento para os educandos da EJA. O qual segundo Calhau (1999, p. 54) é importante porque permite a construção de uma memória que contribua não só para a prática em particular, mas possibilita a troca de experiências com outros parceiros que também se encontram em sala de aula.

Metodologia

Em relação à metodologia, ao mesmo tempo em que as professoras assumem uma metodologia que não prima pela pedagogia da pergunta, de incentivo a curiosidade, elas respeitam as especificidades dos educandos e os percebem como pessoas importantes e plenas de conhecimentos. Adotam uma metodologia flexível. Mesmo levando a aula pronta, procuram ser professoras flexíveis de acordo com as situações que emergem na sala de aula. Apesar de a sala possuir uma organização que se aproxima do modelo tradicional (as carteiras enfileiradas, quadro a frente da turma), as professoras possibilitam aos seus alunos socializar seus conhecimentos, falando de suas atividades diárias ou escrevendo um pequeno texto para trabalhar a oralidade e ou a escrita.

Com exceção de uma professora que mantém a organização do espaço em roda, o que possibilita aos educandos uma visão mais ampla de todos os sujeitos facilitando enxergar melhor o conteúdo no quadro de giz, visto que a maioria tem problemas de visão. Além das entrevistas com os sujeitos dessa dissertação as observações in loco evidenciaram a existência de uma relação afetiva entre as professoras e os educandos no desenvolvimento da prática educativa.

A interdisciplinaridade

Vislumbro também uma prática educativa que procura trabalhar interdisciplinarmente. A interdisciplinaridade, denominada como a inter-relação entre os saberes, está bastante evidente na fala das professoras na forma de explicação prática. Diante da dificuldade de expressar um

conceito de como elas entendem a interdisciplinaridade, solicitei às professoras que mostrassem na prática como trabalham interdisciplinarmente com seus educandos jovens e adultos, então a professora 1 expressou: “agora a senhora facilitou minha vida” e em seguida explicou:

Na matemática, pego assim: quantos alqueires de farinha, quantos litros de farinha, por quanto eles vão vender essa farinha. No interior é por litro e não por quilo. Extraio de lá o português a matemática, a história por meio da mandioca. Pego o milho, o arroz, a verdura que eles cultivam. Aproveito todos os saberes deles nas aulas.

A P3 também exemplificou a interdisciplinaridade a partir da sua prática educativa:

Todo o espaço aqui é explorado para as aulas, até porque é aqui que eles trabalham, moram, então aproveito. Eles trabalham em roça, aproveito para fazer a conscientização ambiental. A mandioca, por exemplo, é bom para trabalhar a matemática. Eles fazem farinha para vender. Extraem o tucupi, a folha da maniva tudo isso para vender. Ai trabalho o preço, o valor desses produtos, entra na matemática. Na história pego as plantas, a origem da mandioca, a terra. O português está em tudo isso. Na arte vamos pegar os elementos que são usados para o trabalho deles. O tipiti, a mão de pilão para socar a mandioca. A mão de pilão é feita de pau com um caqueado. A peneira, o rodo para mexer a farinha. Tudo isso é utilizado no trabalho e eu exploro.

As professoras mostram que partem das atividades sociais praticadas cotidianamente pelos seus educandos jovens e adultos para trabalhar os conteúdos referentes às áreas dos conhecimentos: matemática, ciências, língua portuguesa e história.

Portanto, se a interdisciplinaridade significa liamear os saberes na tentativa de romper com a fragmentação disciplinar, ao deslocar o olhar epistemológico da informação intelectual para as relações cotidianas e complexas do processo educativo (OLIVEIRA, 2006, p. 50), entendo assim, que as professoras mostram compreender, por meio dos exemplos citados, que entendem e praticam a interdisciplinaridade na sua ação educativa.

Na explicação prática que deram para expressar como compreendem a interdisciplinaridade, demonstram que não compartilham com as idéias de uma pedagogia unilateral que prima pela:

Visão positivista do conhecimento serial, disciplinar, cujo, princípio epistemológico pressupõe que as diversas disciplinas realizam determinados olhares sobre a realidade a partir de determinado campo, demarcado como campo legítimo de saber. O seu olhar para a realidade é particular, unilateral e egodisciplinar, porque está centrado em determinado campo de saber isolado e autônomo. O cotidiano e o saber do senso comum são secundarizados, convergindo os campos do saber para o teórico, o abstrato e o lógico. A sua metodologia está alicerçada em modelos científicos e em práticas individuais (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Ao rejeitar tal visão, elas estão em consonância com uma pedagogia da multilateralidade que fundamenta-se na interação de saberes, sendo portanto:

Interdisciplinar, cujo princípio epistemológico é a interpretação da realidade tendo em vista a multiplicidade de leituras, ou seja, a observação do mesmo fenômeno, através de diferentes olhares, os dos diversos campos do saber. O seu olhar para a realidade é plural e alterdisciplinar, envolvendo a interação e o diálogo entre os campos do saber... valoriza o cotidiano, convergindo os diversos campos do saber para a ação. A sua metodologia está alicerçada em uma liberdade científica, na colaboração e na construção coletiva do conhecimento (OLIVEIRA, 2006, p. 50 e 51).

Presenciei durante as observações in loco, a tentativa da P4 de desenvolver esse trabalho. Com dificuldade procurava explorar os conhecimentos dos educandos sobre a agricultura desenvolvida por eles. O edu.3 ao perceber a dificuldade da professora, mostrando-se humilde, pediu para falar sobre o assunto, pois o mesmo é agricultor e conhecedor da atividade.

O processo de colher a mandioca é com um ano e sete meses. Arranco, boto na água. Fica de 4 a 5 dias na água, rala. Quando tem motor a gente serra, quando não tem a gente rala, é manual. Nesse processo a gente tira tapioca, tucupi e a massa dura e mole que sobra a gente aproveita para fazer a farinha. Quando tem a prensa usa a prensa, quando não tem usa o tipiti. O tipiti é aquele comprido assim, (mostro o tamanho usando as mãos). Ele é feito de guarumã. Ele é um braço que as pessoas tiram as

talas e tece o tipiti. Ele é difícil de fazer, eu não sei. Não é qualquer pessoa que sabe fazer. Depois que a massa é exprimida vai pra peneira para ser peneirada e vai para torrar e ensaca e leva pro comércio.

A explicação sobre a prática de cultivo da mandioca permitiu que outras educandas se posicionassem sobre o assunto e também socializassem suas experiências:

Faço farinha, também desde os sete anos, meus pais que me ensinaram. Também já ensinei minhas filhas a fazer farinha. Para fazer a farinha temos que arrancar a mandioca e destalar encher o saco e levar para o igarapé com 6 dias tira do igarapé e expreme no tipiti, cõa na peneira grossa. A peneira eu também sei fazer. Leva a massa para o forno e vai mexendo pra lá e pra cá com o rodo até ela ficar no ponto certo. De vez em quando coloca um caroço na boca para saber se tá bom (Edu.02).

Pra plantar a mandioca a gente roça, queima ai planta. Depois de um ano tira a mandioca. Só que durante o ano fazemos duas capinada para limpar. Tiramos a mandioca e descascamos, colocamos de molho por quatro dias. Agora descasquei a minha e ta lá na tábua pra gente amassar amanhã, depois vou colocar no tipiti e depois eu tiro pra peneirar ela. Depois disso coloco no forno pra fazer a farinha. Faço tudo isso, farinha, tapioca, beiju. Tem o beiju chica o beiju da mandioca mole. A diferença é que o beiju mole é da mandioca que faço a farinha. O beiju chica é feito da mandioca dura. Tempero a massa com o coco ralado e faz as rodinhas e coloca no forno, fica durinho, muito gostoso. Isso eu faço pra comer, mas a farinha eu vendo de saca. Vendo de litro (Edu. 01).

Com essa participação, a professora reconheceu a sabedoria dos educandos e parabenizou-os. Em seguida escreveu na lousa algumas palavras que apareceram na fala do educando, referente à prática da agricultura, como por exemplo: mandioca, tipiti, molho, farinha, mão de pilão, peneira, beijú chica, plantar, destalar, tapioca, amassar e solicitou que os educandos fizessem a leitura coletiva das mesmas chamando atenção para as palavras que apresentam algumas dificuldade ortográfica como: farinha, chica, mandioca, litro, plantar, molho, amassar e destalar.

Em outro momento, a professora perguntou aos educandos quantas sacas de farinha eles produzem por mês, onde eles vendem a farinha e por quanto vendem. Ao mesmo tempo em que eles iam falando ela ia

registrando na lousa valores e aproveitou para trabalhar as operações de adição e multiplicação.

Considero que as professoras expressaram o entendimento que possuem sobre interdisciplinaridade, apesar de lhes faltar a compreensão teórica, fundamentada sobre o que significa o termo, que é imprescindível a qualquer prática educativa.

O interessante, nessa prática “interdisciplinar”, é que mesmo com todas as dificuldades, que não são, somente, teóricas, mas estruturais, salariais, as professoras tentam desenvolver um trabalho partindo do lugar dos educandos, das suas marcas culturais, dos espaços sociocultural dos educandos, conforme expressa a professora: Todo o espaço aqui é explorado para as aulas, até porque é aqui que eles trabalham, moram, então aproveito (P1).

Ou seja, o cotidiano dos educandos, trabalhadores da roça, artesãos, donas de casa, se insere na prática educativa escolar. A partir do momento que a professora traz para a sala de aula o trabalho da roça e procura discutir com seus educandos as atividades desenvolvidas ali, a importância destas para a vida deles e para a sociedade, bem como os cuidados com a natureza, ela propõe a reflexão crítica dos educandos sobre seu trabalho e ainda aproveita para trabalhar os saberes escolares, conforme ela mesma exemplificou anteriormente.

Avaliação

Quanto à avaliação identifiquei por meio das entrevistas com os educandos, das observações que realizei e das conversas informais com as professoras que segue o modelo tradicional:

Dando nota nos caderno pra gente. Nota 9, 8,10. Essa forma é boa, pra mim. Quando eu era criança nunca tirei uma nota dessas, agora eu tiro (edu1).

Ela avalia passando prova dando nota. Eu gosto dessa forma de avaliar (educ.3).

Para os educandos essa forma de avaliar é boa e eles gostam. Esse tipo de avaliação faz a edu.1 lembrar que durante sua vida escolar, enquanto

criança, nunca tirou uma nota boa, agora se mostra orgulhosa com as notas.

Porém, o planejamento da P1 (Fig. 1) mostra que ela avalia a partir de outros elementos e não somente nota, como por exemplo, a pontualidade do educando, a participação, a frequência e a motivação. Observei que a P1 e a P2 fazem o acompanhamento das atividades que os educandos realizaram no caderno passando de carteira em carteira, para verificar se estão desenvolvendo corretamente as atividades. Caso não estejam, elas os orientam para refazer e os acompanham nesse processo. Esse acompanhamento é uma maneira de avaliar o desenvolvimento dos educandos, identificar os conteúdos que ainda não dominam, o que estão acertando, em que reside às maiores dificuldades deles.

Acredito que não há uma fórmula para indicar aos professores como avaliar seus educandos. Cada professor, apoiado em uma concepção de educação cria a sua maneira de avaliar. Se será uma avaliação quantitativa, qualitativa ou as duas, depende da concepção de educação da professora. Sobre essa questão Libâneo (1994) afirma que o entendimento correto da avaliação está relacionado à relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos e não há um ou outro.

Considerações

Com base nas orientações pedagógicas que tiveram nas formações, a partir dos relatos que os professores fizeram nos encontros “formativos” sobre as atividades de sala de aula, as professoras desenvolvem uma prática educativa apoiada no reconhecimento e valorização dos saberes dos educandos. Apesar das dificuldades estruturais, teóricas, salariais que enfrentam, elas tentam trabalhar os saberes escolares a partir dos saberes que emanam das vivências sociais que os educandos têm com a terra, com o rio, com as ervas e com as lendas, evidenciando assim a existência de um currículo que não é só escolar, mas também um currículo que emana do cotidiano dos sujeitos jovens e adultos.

As professoras, com exceção de uma, buscam desenvolver uma prática interdisciplinar, na medida em que tentam fazer os saberes dialogar, muito embora não tenham um entendimento conceitual, teórico que defina uma prática interdisciplinar, bem como não tenham muito domínio sobre os conhecimentos que emanam das vivências sociais dos educandos. Nessa

prática identifiquei que as professoras e educandos procuram estabelecer uma relação afetiva, o que favorece a construção de uma prática mais prazerosa.

Identifico também que as professoras da EJA trabalham isoladas uma das outras e não são incentivadas pela Secretaria de Educação a construir um trabalho em conjunto, realizar encontros, construir uma agenda de trabalho coletivo, planejar juntos. Se assim fizessem, penso que as professoras conseguiriam fazer muito mais do que dizem fazer em sala de aula com seus educandos.

Contudo, não posso afirmar que a formação continuada não influenciou na prática educativa das professoras, pois como as mesmas evidenciaram a formação influenciou, na medida em que as orientou para uma nova maneira de trabalhar com base nas vivências cotidianas dos educandos. Logo, tem-se uma prática educativa que predomina traços da pedagogia tradicional e nuances de uma prática inovadora no ambiente escolar.

Referências

Calhau, M. do S. Martins. Planejamento e Avaliação. In.: Salto para Futuro. Educação de jovens e adultos. Secretaria de educação a distancia. Brasília: MEC, SEED, 1999.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Universidades e formação de professores: que rumos tomar? In. Magistério: construção cotidiana. (org.) CANDAU, Vera M. Ferrão. 5ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

_____. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In.: Formação de Professores tendências atuais. (orgs) REALI, Aline M. de M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. São Carlos, Edufscar, 1996.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da Pergunta. Ed. 5ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Ed. 34ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 41ª edição, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia do Oprimido. 6ª edição, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. Pedagogia da Tolerância. São Paulo: Unesp, 2004.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, J. Eustáquio (Org.) 9ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. BARBOSA, L. L. Barbosa(Org.). São Paulo: Unesp, 2004.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. BARBOSA, L. L. Barbosa(Org.). São Paulo: Unesp, 2004.

GIROUX, H. e SIMON, Roger. Cultura Popular e pedagogia critica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. Currículo, cultura e Sociedade.

MOREIRA, A. Flávio e SILVA, T. Tadeu. (org.) Ed. 7ª. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. Carlos. Didática. São Paulo. Cortez, 1994.

MOITA, M. da Conceição. Percurso de formação e de transformação. In. Vidas de Professores. NÓVOA, Antonio (Org.) 2ª ed. Portugal: Porto, 1995.

MOREIRA, A. Flávio e SILVA, T. Tadeu. Sociologia e Teoria Critica do Currículo: Uma introdução. In.: In. Currículo, cultura e Sociedade. MOREIRA, A. Flávio e SILVA, T. Tadeu. (org.) Ed. 7ª. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação continuada de professores. In. Universidade de Aveiro. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro - Portugal, 1991.

OLIVEIRA, I. Interdisciplinaridade e Inclusão: Desafios para a formação e o trabalho docente. In.: ANAIS do II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado-Belém/Pa: Universidade do Estado do Pará: Centro de Ciências Sociais e Educação Pró-reitoria de pesquisa e Pós-Graduação da UEPA. Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado. 2006.

Oliveira. I. Apoluceno. Filosofia da Educação: Reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da Educação pós-LDB: Vissitudes e perspectiva. In. VEIGA, Ilma P.A. e AMARAL, Ana L. (org) Formação de Professores: Políticas e Debates. 1ª edição, ed. Papyrus, São Paulo, 2002.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In. Diálogos na educação de jovens e adultos (org.) SOARES et al. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Professor: Tecnólogo do Ensino ou Agente Social. In. Veiga. Ilma P.A. e AMARAL, Ana L. (orgs.) Formação de Professores: Políticas e Debates. 1ª ed. São Paulo: Papyrus, 2002.



CAPÍTULO II

GRUPO DE TRABALHO

SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: saberes e práticas em uma escola municipal de Ananindeua – Pa.

ALMEIDA, Fernando Octávio Barbosa de

RESUMO

O presente artigo é uma pesquisa de dissertação de Mestrado em fase de qualificação. Na referida pesquisa pretendo investigar o seguinte problema: *como a professora de uma turma de 1ª etapa da EJA alfabetiza seus alunos?*, pois, atualmente, as turmas de 1ª etapa vivenciam uma situação crítica na rede municipal de ensino de Ananindeua no que diz respeito ao rendimento escolar. Conforme dados do Departamento de Administração e Logística Escolar (DALE) da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED), em 2007 apenas 34,9% dos alunos de 1ª etapa foram aprovados, enquanto 17% foram reprovados e 48,1% evadiram. Quanto à metodologia, esta dissertação constitui-se como um Estudo de Caso, o qual tem a preocupação central, conforme Lüdke & André (1986), de compreender o objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. O lócus de desenvolvimento deste estudo será a Escola Municipal “São Sebastião”, Conjunto Júlia Seffer, Município de Ananindeua, Estado do Pará, porque a referida unidade de ensino apresentou, segundo dados do DALE/SEMED, o oitavo maior índice de evasão (52,6%) no ano letivo de 2007, ficando acima da média apresentada pelo conjunto das escolas municipais de Ananindeua, que foi de 45,7%, numa escala que vai de 83,3% (maior índice de evasão) a 23,8% (menor índice).

Palavras-Chave: Alfabetização – Saberes – Práticas

O interesse em investigar saberes e práticas educativas de alfabetização de jovens e adultos tem duas origens: uma pessoal e outra profissional.

Em 1983, época em que eu morava em Macapá, capital do então Território Federal do Amapá, fui alfabetizado em casa por minha irmã de criação. Lembro-me que meu suporte de leitura foram as revistas em quadrinhos da Turma da Mônica[1]. A vontade de ler “com meus próprios olhos”

aquelas histórias que eram lidas quase todos os dias por minha irmã e a curiosidade de aprender como “decifrar” o que estava escrito nos balões das falas dos personagens era tão grandes, que acabei me alfabetizando aos cinco anos de idade. Por isso, considero que minha experiência como alfabetizando foi tão espontânea e prazerosa que a partir daí a leitura e a escrita, em seus sentidos mais amplos, assumiram uma grande importância em minha vida pessoal.

Seis anos depois, em 1989, minha família e eu mudamos para Belém do Pará, onde em 1999 concluí o Ensino Médio Habilitação Magistério. No mesmo ano comecei a cursar a Licenciatura Plena em Pedagogia. Concomitantemente, ingressei na carreira de Professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Só adquiri minha primeira experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2002, quando assumi uma turma de 1ª etapa na Escola Municipal “São Sebastião”[2], situada no Conjunto Júlia Seffer, Município de Ananindeua, Estado do Pará. Para trabalhar com essa turma enfrentei vários desafios. O primeiro deles foi conquistar a confiança e aceitação dos alunos, pois, na época, tinha apenas 23 anos de idade. Lembro-me ainda o que algumas alunas adultas e idosas me disseram em nosso primeiro contato: “Você é que vai ser o nosso professor!? Você tem idade para ser nosso filho!” Provavelmente, no imaginário dessas alunas, ainda era forte a idéia de que o professor deve ser o detentor do saber e, portanto, precisa ser maduro e experiente.

Após uma semana de aula, entretanto, a turma já me aceitava como professor. Vencido este primeiro desafio, outro ainda precisava ser superado: a pouca experiência no exercício do magistério, pois, até então, possuía apenas um ano e meio de experiência como professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O terceiro desafio, o mais difícil de superar, foi a dificuldade de trabalhar com a heterogeneidade dessa turma de 1ª etapa da EJA, sobretudo no que se refere ao domínio da leitura e escrita: 60% dos alunos sabiam ler e escrever. Muitos deles já haviam cursado a 6ª série do Ensino Fundamental, enquanto 40% eram alfabetizando, pois estavam em sua primeira experiência escolar ou vinham de situações mal-sucedidas da 1ª série, ocorridas em sua época de infância. Então, a saída que encontrei foi criar situações de aprendizagem que atendessem tanto às expectativas e aos interesses dos alunos já alfabetizados quanto dos que ainda estavam em processo de alfabetização.

A expectativa principal dos alunos alfabetizando era que eu realizasse pelo menos dois tipos de atividades consideradas por eles como adequadas para quem está na condição de alfabetizando: “exercícios de coordenação motora”, nos quais os alunos copiam diversas vezes a mesma letra ou palavra; e “exercícios de leitura”, nos quais os alunos soletram palavras e juntam sílabas para decifrarem o que está escrito.

Fundamentado em dois autores que desenvolveram estudos sobre as práticas de leitura e escrita, Faria Filho *et al* (1999) e Freire (2001), comecei a criar outras estratégias de alfabetização para essa turma de 1ª etapa. O primeiro autor, em seu artigo **Perspectiva Histórica do Ensino da Escrita**, observa que os procedimentos utilizados pela escola no processo ensino-aprendizagem nem sempre ocorrem de forma positiva ou produtiva. Um desses procedimentos é a cópia que, antes da invenção da imprensa, era indispensável para a reprodução dos artefatos escritos. Ao longo da história social da escrita, a cópia sempre foi utilizada como mecanismo de aperfeiçoamento da técnica de escrever. Mas, ao se transformar em exercício escolar, a cópia passa a se vincular a outras expectativas, como a da aprendizagem por meio da memorização. Sobre esta questão, Faria Filho *et al* (1999) afirmam que:

Destituída de seu significado e de sua importância social originais, a cópia passou a constituir um exercício escolar sobre o qual se assentam, em boa parte, as estratégias escolares de ensino da escrita, embora seja totalmente sem sentido para seus praticantes.

Não é por acaso, portanto, que historicamente se tem observado que a cópia escolar acabou por se transformar principalmente em um mecanismo de castigo e de afastamento dos alunos em relação à escrita (p. 16).

Neste sentido, o que me impulsionou a não realizar um trabalho de alfabetização baseado em exercícios de escrita como cópia e de leitura como decifração de códigos, nos quais a memorização de letras ou palavras levaria à aprendizagem, foi o estudo da obra **A Importância do ato de ler**, de Freire (2001), cuja compreensão crítica sobre a leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Por isso, o referido autor considera que:

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 (p. 11).

Ao realizar um ensaio sobre a importância do ato de ler, Freire (2001) sente-se levado a “reler” momentos fundamentais de sua prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de sua infância e adolescência até o período em que começa a alfabetizar jovens e adultos, quando a compreensão crítica do ato de ler vai se desenvolvendo no pensamento do referido autor.

A partir desses estudos comecei a compreender que o fundamental no trabalho de alfabetização é incentivar os alunos a encontrarem sentido no que lêem, para que possam estabelecer relações entre a leitura da palavra e a leitura de seu mundo, entre texto e contexto. Para tanto, desenvolvi atividades com a turma de 1ª etapa em que era possível “escrever mesmo sem saber escrever”: os alunos contavam suas histórias de vida ou de alguém da sua família. Enquanto ouvia os alunos, registrava suas histórias no quadro-negro. Criei, também, situações de aprendizagem em que eles podiam “ler mesmo sem saber ler”: primeiramente os alunos falavam sobre textos que sabiam de cor, como a letra de uma música de Roberto Carlos, um poema de Carlos Drummond de Andrade ou um provérbio popular, por exemplo. Depois, trazia para a sala de aula estes textos, que eram “lidos” pelos alunos para que estes pudessem estabelecer a correspondência entre código e fonema. E ainda havia atividades em que as falas dos alunos eram ouvidas e respeitadas: debates sobre temas da atualidade, em que surgiam palavras significativas da realidade de cada um, as quais se tornavam as palavras geradoras para o trabalho de alfabetização.

A partir da realização destas atividades, tanto os alunos já alfabetizados quanto os alfabetizados da referida turma de 1ª etapa passaram a se interessar mais pelas atividades realizadas em classe, principalmente as que eram relacionadas à leitura e escrita. E ao término do ano letivo, obtiveram melhor aproveitamento em suas aprendizagens.

Depois dessa primeira experiência como professor de 1ª etapa e de outras que foram sendo acumuladas ao longo da minha trajetória como educador, concluí a Licenciatura Plena em Pedagogia e ingressei no Curso de Mestrado em Educação, em que pretendo investigar o seguinte problema: *Como a professora de uma turma de 1ª etapa da EJA alfabetiza seus alunos?*

Para elucidar o referido problema, três questões nortearão a investigação aqui proposta:

- Que saberes e práticas os alunos jovens e adultos dessa turma de 1ª etapa trazem para a sala de aula?
- Os saberes e práticas desses alunos são considerados pela professora no processo de alfabetização?
- Quais as expectativas da professora e de seus alunos em relação ao processo de alfabetização?

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo é:

- *Examinar como a professora de uma turma de 1ª etapa da EJA alfabetiza seus alunos.*

E os objetivos específicos são:

- Identificar que saberes e práticas os alunos jovens e adultos dessa turma de 1ª etapa trazem para a sala de aula;
- Verificar se os saberes e práticas desses alunos são considerados pela professora no processo de alfabetização;
- Analisar quais as expectativas da professora e de seus alunos em relação ao processo de alfabetização.

Um estudo sobre uma turma de 1ª etapa da EJA tem sua relevância social, pois, atualmente, a referida etapa vivencia uma situação crítica na rede municipal de ensino de Ananindeua no que diz respeito ao rendimento escolar. Conforme dados do Departamento de Administração e Logística Escolar (DALE) da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED), em 2007 apenas 34,9% dos alunos de 1ª etapa foram aprovados, enquanto 17% foram reprovados e 48,1% evadiram.

Com base nos dados apresentados acima, o grande problema enfrentado hoje pela rede municipal de ensino de Ananindeua na 1ª etapa da EJA é a evasão, expressa por um alto índice de 48,1%. Este número somado aos 17% de reprovação chega a 65,1%, o que representa quase o dobro do índice de aprovação (34,9%).

Então é possível afirmar, a partir desses dados, que existe “fracasso escolar” nas turmas de 1ª etapa da EJA na rede municipal de ensino de Ananindeua?

O “fracasso escolar” não existe, segundo Charlot (2000) em sua obra **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. O referido autor admite que os fenômenos designados sob a denominação de fracasso escolar são mesmo reais. No entanto, considera que não existe um objeto “fracasso escolar”, analisável como tal, pois esse não passa de um nome genérico, um modo cômodo para designar um conjunto de fenômenos que têm algum parentesco. O problema é que se tem pouco a pouco reificado esse nome genérico, como se existisse uma *coisa* chamada “fracasso escolar”. Afirmar que o “fracasso escolar” não existe é recusar esse modo de pensar sob o qual se insinuam as idéias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. Ao escutar tais discursos, o referido autor tem amiúde o sentimento de que hoje somos “vítimas” do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste.

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre os mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16, grifo meu).

Portanto, considero que não existe fracasso escolar nas turmas de 1ª etapa da EJA na rede municipal de ensino de Ananindeua, na verdade o que ocorre são histórias escolares malsucedidas, que envolvem alunos jovens e adultos em uma situação de fracasso. Por isso, é pertinente investigar não apenas as razões que tem ocasionado esta situação, mas também apontar estratégias que podem ser adotadas na política educacional do município para melhorar a qualidade do ensino na EJA.

O foco deste estudo é a 1ª etapa da EJA porque, além de representar a fase inicial desta modalidade de ensino, também é a etapa que mais recebe alunos em situação de alfabetização, inclusive nos quatro níveis da psicogênese da escrita. Por isso, a referida etapa acaba por assumir a função de alfabetizar jovens e adultos, apesar de que, em geral, a expectativa das escolas é a de receber, na 1ª etapa, alunos que já

dominem a leitura e a escrita, no sentido de cursar a 1ª e 2ª séries em apenas um ano letivo.

No que se refere ao *lôcus* de desenvolvimento desta pesquisa, escolhi a Escola Municipal “São Sebastião” não apenas por causa da experiência diversificada que adquiri por lá – de 2002 a 2004 atuei como professor regente de turmas de 1ª e 2ª etapas da EJA; e de 2005 a 2007 atuei como Coordenador Pedagógico do 4º turno – mas, sobretudo, porque essa escola apresentou, segundo dados do DALE/SEMED, o oitavo maior índice de evasão (52,6%) no ano letivo de 2007, ficando acima da média apresentada pelo conjunto das escolas municipais de Ananindeua, que foi de 45,7%, numa escala que vai de 83,3% (maior índice de evasão) a 23,8% (menor índice).

Quanto à metodologia, a presente pesquisa constituiu-se como um Estudo de Caso, o qual tem a preocupação central, conforme Lüdke & André (1986), de compreender o objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 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.

As características fundamentais desta metodologia de pesquisa estarão presentes no desenvolvimento deste estudo. Uma delas é a “interpretação em contexto”. Neste estudo me proponho a levar em consideração as características particulares da Escola Municipal “São Sebastião”: infraestrutura, projeto político pedagógico e situação histórico-geográfica, a fim de melhor compreender o contexto em que professora e alunos da 1ª etapa (sujeitos desta pesquisa) estão inseridos e como isto interfere no processo ensino-aprendizagem. Segundo Lüdke & André (1986), um dos princípios básicos do Estudo de Caso é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.

Nesta perspectiva, será necessário considerar tanto o ponto de vista da professora da 1ª etapa quanto o de seus alunos, jovens e adultos, acerca de seus saberes, práticas, motivações e expectativas. Portanto, vou considerar os diferentes pontos de vista presentes nesta situação social, revelando o meu próprio ponto de vista sobre a questão.

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 a ser analisada é a Escola Municipal “São Sebastião”. Mas não é a escola como um todo que me interessa, senão uma parte dela: a sala de aula da 1ª etapa. Portanto, posso caracterizar esta pesquisa 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, conforme o referido autor, é a Observação Participante. Um dos objetivos específicos deste projeto é verificar se os saberes e práticas desses alunos são considerados pela professora no processo de alfabetização. Para tanto, realizarei sessões de observação na sala de aula, o que possibilitará 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; ANDRÉ, 1986, p. 26).

O ‘papel’ do pesquisador pode assumir variações dentro da técnica de observação. Assumirei o ‘papel’ de Observador Participante, pois, conforme Lüdke & André (1986), a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início da pesquisa. Nesta posição o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações.

A Observação Participante será combinada neste estudo com a Entrevista porque esta técnica, segundo as referidas autoras, cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente na Entrevista Semi-estruturada, pois, de acordo com Triviños (1987), ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, este tipo de entrevista oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

[...] as entrevistas semi-estruturadas mantêm a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permitem a relevância na situação do ator. Este

traço da entrevista semi-estruturada [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. [...] (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Desta forma, nesta pesquisa entrevistarei a professora da turma de 1ª etapa da EJA, a qual representa a figura articuladora do processo ensino-aprendizagem. Serão entrevistados também 10 alunos(as) da referida turma, tanto os que dominem a leitura e a escrita quanto os que se encontram em processo de alfabetização.

Para complementar as informações obtidas pela Observação Participante e Entrevista Semi-estruturada, lançarei mão de documentos como: Anuário Estatístico de Ananindeua, Plano Municipal de Educação de Ananindeua (PME), Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal “São Sebastião”, os quais possuem informações relevantes para compreender a política educacional nacional e regional sobre a EJA.

Neste sentido, utilizarei a técnica de Análise Documental, pois, segundo Guba e Lincoln (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), há uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa educacional. Aqui apresentarei apenas duas. Em primeiro lugar, os referidos autores destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica, que pode ser consultada várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Em segundo lugar, os documentos constituem também:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esses mesmo contexto (GUBA; LINCOLN, 1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

No que se refere à produção de dados, estes serão analisados à luz da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977 *apud* RODRIGUES; LEOPARDI, 1999), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores **quantitativos** ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Triviños (1987) explica que Bardin enfatiza, no conceito anteriormente apresentado, os aspectos “quantitativos” que podem ser enfocados pela Análise de Conteúdo devido a sua influência positivista. Ainda assim, o referido autor recomenda o emprego deste método de análise na pesquisa qualitativa porque ele se adéqua muito bem ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e também para o desvendamento de ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à primeira vista não se apresentam com a devida clareza.

Dentre as técnicas de análise de conteúdo optei pela análise categorial que, de acordo com Bardin (1977 *apud* RODRIGUES; LEOPARDI, 1999), é processada a partir de um desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. A primeira autora ressalta que dentre as diferentes possibilidades de categorização, ao se trabalhar com discursos diretos, de significações manifestas, este trabalho pode ser favorecido ao se optar pela investigação dos temas, ou análise temática e, neste caso, sua aplicação oferece rapidez e eficácia.

Quanto à estrutura, o presente estudo será organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado **Ananindeua: das relações entre história e educação**, apresentarei um breve histórico de Ananindeua, bem como sua localização geográfica e situação educacional em 2003, ano de elaboração e aprovação do PME, o qual norteia a atual política educacional da EJA implementada pela SEMED desde 2005. Por fim, apresentarei também a origem histórica da Escola Municipal “São Sebastião”, *lócus* desta pesquisa, bem como da comunidade no seu entorno.

A Professora: das relações entre saberes do aluno e saberes escolares é o título do segundo capítulo, no qual serão discutidos os seguintes conceitos: saberes, práticas, alfabetização, sala de aula, além da análise do conteúdo das sessões de observação participante nas aulas da professora da turma de 1ª etapa, bem como da entrevista semiestruturada que será concedida por ela.

No terceiro capítulo, denominado **Os Alunos: das relações entre saberes e práticas**, serão discutidos conceitos como: motivação, expectativa, processo ensino-aprendizagem e relação professor-aluno. Será apresentado ainda o perfil sócio-cultural da turma de 1ª etapa, bem como uma análise do conteúdo das sessões de observação participante nas aulas da referida turma e das entrevistas semi-estruturadas que serão concedidas pelos alunos jovens e adultos.

E por fim, nas considerações finais, serão apresentados os resultados desta pesquisa, bem como algumas proposições pertinentes à política educacional da EJA.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *et al.* Perspectiva Histórica do Ensino da Escrita. In: **Cadernos da TV Escola – Português**. Vol. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 1999. p. 13 – 16.

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.

RODRIGUES, Maria do Socorro Pereira; LEOPARDI, Maria Tereza. **O método de análise do conteúdo**: uma versão para enfermeiros. Fortaleza: Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

[1] Personagem infantil dos quadrinhos do desenhista Maurício de Souza.

[2] Nome fictício criado para preservar a identidade da escola da rede municipal de ensino de Ananindeua, *lócus* de estudo desta pesquisa.

MOSAICO DO IMAGINÁRIO RIBEIRINHO AMAZÔNICO

CARVALHO, Nazaré Cristina

*Vinde! Matinta Perera, Boiúna, Boto,
Mãe D'água! Vinde espantar tanta mágoa
desta vida passageira!*

*Vinde a dançar e a sorrir na ciranda
da poesia, que a vida, sem fantasia, não vale
a pena existir!* (Juraci Siqueira, poeta paraense)

Tudo começa no grande rio, que por sua vez tem seus afluentes e esses, uns rios um pouco menores, onde deságuam os igarapés, circundados pela mata que abriga um rico patrimônio da fauna e da flora amazônica, constituindo um universo de biodiversidade. E é aqui que o imaginário amazônico se alimenta.

Homem e rio se fundem na geografia amazônica, vivendo numa comunhão mítica, uma amalgama de sentidos, em um lugar onde a água é o verdadeiro sangue da mãe terra. A água é vista por aqueles que ali vivem como sendo um isomorfismo do sangue, que corre misteriosamente nas veias, vasos e artérias, ou escapa com a vida pela ferida.

O rio/sangue é o senhor da vida e da morte. Na convivência com o caboclo ribeirinho é possível acompanhar como no seu mundo em relação ao rio, assume características próprias da cultura amazônica, refletidas nos mitos, nas lendas, nas crenças e na religião, como nos ensina Ansart (1978).

No dizer de Durand (1997, p.14), o imaginário é o conjunto de relações de imagens que constitui o capital pensado do homo-sapiens. E esse capital pensado pelo homem, se constituiu no seu capital cultural, englobando todos os elementos que fazem parte de sua cultura. O imaginário amazônico, aliás, como qualquer imaginário, é ilimitado, e o caboclo percorre calmo e tranquilamente pela cobra de prata que serpenteia na terra. As muitas canoas que passam nestes rios, conduzem homens, mulheres e crianças, e com elas suas histórias, seus sonhos, suas lutas, e seus mitos. A vida dessas pessoas é perpassada, pela mistura da subjetividade e objetividade, sintetizando e sendo sintetizadas pela cultura em que vivem. Assim, o homem se projeta no meio em que vive, e re/cria o

seu imaginário, construindo seu próprio conhecimento do mundo que o cerca.

A relação entre subjetividade e objetividade, é bastante enriquecedora, visto que ela pode convergir para o surgimento de particularidades individuais, considerando o fato de estarmos voltados para o estudo do homem, situado numa sociedade com cultura própria, constituindo o *trajeto antropológico* de que nos fala Durand (1997). Para aqueles homens, o rio é sempre caminho, é destino de chegada e de partida, onde muitas histórias se cruzam. Ele está na vida de todos os que habitam a Amazônia, está na cultura, na poesia, na música e na arte em geral.

O imaginário se constitui, também, dos fantasmas que produzimos, e ao mesmo tempo dos sonhos, dos devaneios, e das nossas crenças. A imaginação tem então como função, produzir o ficcional, o fantástico, o inusitado, o Novo, a utopia, de forma a suportar e, por que não dizer, superar os obstáculos do real.

O professor e escritor paraense Loureiro (1995, p.68), enfatiza que a cultura amazônica na busca de encontrar a sua mola propulsora depara-se com um mundo povoado de seres, signos e fatos, que podem indicar várias possibilidades de análise e interpretação. É um mundo de pescadores, índios e pequenos agricultores, que abriga casas humildes, de um viver contemplativo onde predominam a linguagem e a expressão devaneante, como se seus habitantes caminhassem entre o eterno e o cotidiano. É a vivência de um tempo próprio, que ao mesmo tempo é secular e mítico, um é o finito e o outro a eternidade. Pois o tempo mítico é cíclico, circular, que se reatualiza e se renova através do rito. Mas esses homens, também vivem um tempo linear, o da civilização.

Enquanto produção humana, o imaginário amazônico desenvolveu-se no inconsciente coletivo da população, a partir dos elementos simbólicos provenientes da natureza, e do sincretismo cultural oriundos da cultura indígena, negra e européia. Para Loureiro (p.71) a catequese e a pedagogia dos padres jesuítas, foram os responsáveis por uma imposição simbólica sobre a cultura indígena. Entretanto, a igreja com sua doutrina cristã e seus dogmas, não conseguiu apagar o caráter mitológico e a superstição, presentes no homem ribeirinho. Significa dizer, que a atuação da igreja impôs os símbolos religiosos, morais e culturais da civilização cristã, estranhos às populações indígenas ou ribeirinhas, introduzindo outros elementos no imaginário destes, que foram incorporados a sua cultura por meio de um processo de assimilação. Essa assimilação, até

então estranha à população da região, imbricou-se à cultura nativa, passando a compor a cultura cabocla. Nessas bases se consolidou o imaginário local, onde as crianças desde cedo ouvem das pessoas mais velhas, as histórias fantásticas, as lendas, e as narrativas míticas, repletas de misticismo, bichos, feiticeiros e pajés, confirmando assim, a importância da cultura oral.

Os rios, a mata, a beleza da natureza encontrada na Amazônia, propícia o devaneio á quem tem a oportunidade de conviver com está realidade, principalmente o homem natural do lugar. Ele vive sua realidade usando, acentuadamente, todos os seus sentidos, os quais apresentam uma grande sensibilidade, reconhece os cheiros, os sons, as manhas da natureza e os seus mistérios. O escuro da noite, o barulho da mata, o murmúrio do rio, proporciona não só o devaneio, como também a liberação do imaginário voltado para os mitos e os encantados, que habitam as águas dos rios e a floresta.

Muitas são as expressões que podem ser usadas para tentar expressar, o que significa o universo amazônico. Mas, independente de qualquer palavra que se use para lhe atribuir um significado, não se pode esquecer que o imaginário e a realidade estão sempre presentes na vida de todo ser humano. Ou como diz Teves (1992), a realidade esta relacionada ao ser objetivado e as representações reais e imaginárias, pois aquilo que se dá a conhecer é a base de onde se destaca o ser conhecido. Pode-se dizer, assim, que a Amazônia é como uma esfinge, que muitos tentam decifrar. Mas para decifrá-la é necessário afastar os olhos da lente do microscópio, navegar e mergulhar nas águas dos rios e caminhar no meio da mata, com todos os sentidos aguçados e atentos a tudo a sua volta.

-Viajando no mundo mítico amazônico

Para adentramos no mundo mítico amazônico, se faz necessário uma ancoragem teórica, que nos permita um navegar tranqüilo. O mito esta presente em todas as culturas, sejam elas primitivas ou contemporâneas, ele não acaba, apenas muda de roupagem, mas continua sobrevivendo e resistindo ao tempo, permeando todos os fatos e acontecimentos da sociedade humana. Ele é um esboço de racionalização, já que usa o fio do discurso em que os símbolos se convertem em palavras, e os arquétipos em idéias. O mito promove ainda, a doutrina religiosa, o sistema filosófico ou a doutrina histórica e lendária.

A palavra mito, na visão de Durand (1997) abrange o mito propriamente dito, a narrativa que legitima a fé religiosa ou mágica, a lenda e suas intimações explicativas, o conto popular ou a narrativa romanesca. Esse autor nega a assimilação do mito, a uma linguagem e suas componentes simbólicas aos fonemas, já que no mito o que importa é, o sentido simbólico dos termos, considerando que qualquer esforço de tradução do mito, leva ao seu empobrecimento. Sua concepção de mito é de um eterno recomeço de uma cosmogonia, remédio contra o tempo e a morte. Dentro deste contexto, abordaremos aqui de forma ilustrativa, alguns mitos amazônicos, especificamente o Boto, o Curupira, a Cobra Grande ou Boiúna e a Matinta Perera, por serem estes, os mitos mais citados pelas crianças das comunidades de Caruaru e de Castanhal do Mari Mari (Pará), lócus do estudo em questão. Tais mitos se apresentam na forma de animal, e em sua maioria com a capacidade de se metamorfosear, em ser humano ou mesmo em outros tipos de animais, que pode acontecer através da magia e do encantamento.

O Boto:

O boto é um mamífero cetáceo, é o golfinho das águas dos rios, das águas doces. As espécies mais conhecidas dos rios amazônicos são o boto preto ou tucuxi, e o vermelho que muitos conhecem como o “boto cor de rosa”.

Nos rios da Amazônia, o boto é considerado como um ser encantado, personagem mítico antropomórfico, que num processo de metamorfose assume a forma humana, mais precisamente, de um rapaz muito bonito, sedutor e elegante, que se veste sempre de branco e usa um chapéu, o qual esconde o furo que possui no centro da cabeça, que é por onde ele respira. Esse encantado apresenta alguns elementos dionisíacos, como símbolo do entusiasmo e dos desejos amorosos. O boto personificado em homem aparece sempre de noite, nas festas misturando-se aos presentes, atraindo e seduzindo as moças com seu olhar, e antes que o dia amanheça, retorna as águas do rio. As mulheres dificilmente resistem aos encantos dessa figura e deixam de lado as normas de moralidade, e comportamento impostas pela sociedade, e se entregam aos seus encantos, para em seguida aparecerem grávidas e atribuindo a paternidade da criança ao boto.

O misticismo está presente na lenda do boto, parecendo ter uma dimensão sagrada. Entretanto, o boto não é visto pelo caboclo como um animal

sagrado, tanto que eles o matam, e partes do seu corpo são comercializadas como amuletos. Mas, nele se pode encontrar muitos tabus, como o fato de não comer sua carne pelo medo de que isto possa trazer coisas ruins, para quem o faça.

Freud (1974, p.52) enfatiza, que a base do tabu é uma ação proibitiva, para cuja realização existe forte inclinação do inconsciente. É o inconsciente do caboclo ribeirinho que fala mais alto, e faz com que ele se abstenha de comer a carne do boto, o medo de que algo de ruim possa lhe acontecer está introjetado em seu ser, pois as crenças, a cultura e os antepassados perpetuam o tabu. A lenda do boto tem o poder, de ultrapassar a realidade imediata, pois ela faz parte de um mundo mágico e encantado que está além do mundo real, onde se pode sonhar e fantasiar.

O Curupira:

Desde os primeiros séculos após o descobrimento do Brasil, já aparecem registros feitos pelos portugueses sobre o curupira, visto como um espírito do mau na ótica dos missionários jesuítas. O curupira é o grande protetor da floresta e dos animais, se apresenta na forma de um pequeno tapuio com cabelos vermelhos, os pés voltados para trás, e o corpo coberto de pelos, anda sempre rindo e come dando gargalhadas. Tem a forma humana (menino), a idéia do antropomorfismo, mas apresentando características próprias dos deuses, parecendo ser um mito Tupi-Guarani, por não apresentar vestígios de outros povos. Entre os mitos indígenas, o curupira é o mais antigo presente nas crenças populares.

Câmara Cascudo (2002, p.112) descreve o curupira, como sendo a mãe do mato, o que protege a floresta. Ele pode ser um gênio do bem ou do mal para quem anda pela floresta, de acordo com as circunstâncias e o comportamento da pessoa, ele vigia a mata e seus habitantes. Diz a lenda, que o curupira castiga aqueles que caçam indiscriminadamente ou por prazer, quem mata as fêmeas prenhes, e os filhotes indefesos, além de quem destrói a mata sem necessidade alguma. Para estes, o curupira se torna um inimigo terrível, por outro lado, ele ajuda aqueles que caçam por necessidade de se alimentar.

Enquanto inimigo, o curupira transforma-se em uma caça que nunca pode ser alcançada, e que não desaparece das vistas do caçador, o qual na tentativa de conseguir matar a caça vai penetrando na mata e se perde do

caminho de volta. Por ter os pés com o calcanhar virado para frente, ele faz com que o caboclo caminhe em sentido oposto, quando então se dá conta que está sendo vítima do curupira.

Ao castigar quem maltrata os animais e destrói a mata, o curupira estabelece uma norma de conduta, pois os mitos possuem uma lógica interna que tem uma ética. Quando o caboclo sente que está sendo vítima do curupira, ele faz pequenas cruces de madeira, e as amarra com um cipó escondendo a ponta do nó. Com o curupira distraído tentando desatar o nó, o caboclo tem tempo para fugir. Vê-se aí traços, do sincretismo religioso judaico-cristão e indígena. A lenda do curupira apresenta em seu contexto, a conjugação da cultura indígena, que acredita nas metamorfoses, com a cultura cristã, que é a cultura do pecado. Na sua condição de protetor, dos animais e da mata, ele apresenta pontos em comum com as Dríades, deusas da mitologia grega que nasciam com as árvores, passando a protegê-las e participando de seu destino.

A Cobra Grande ou Boiúna:

A serpente é considerada, como um dos símbolos mais importantes da imaginação humana, ela apresenta um triplo significado simbólico: transformação temporal, fecundidade e perenidade ancestral. A transformação temporal da serpente é representada, pela sua capacidade de mudança de pele, mas que faz com que ela continue ela mesma.

O Imaginário popular amazônico tem na figura da cobra grande ou boiúna, (boiúna é uma palavra de origem tupi, que significa cobra preta), um dos entes mais presentes e fortes na mitologia da região, ganhando diversas formas na imaginação dos indígenas e caboclos ribeirinhos. A história da cobra grande pode ter sido a transformação de uma sucuriçu, sucuri ou jibóia, que são as maiores serpentes encontradas na Amazônia, devoradoras de animais grandes e pequenos, e que com o tempo deixou a floresta e passou a habitar, as águas dos rios, lagos e igarapés.

A figura da cobra aparece como algo assustador e ameaçador, que pode virar os barcos e as pequenas canoas, para poder devorar suas vítimas. É o espírito do mal, o terror das águas do rio, que afugenta homens e animais. O corpo da cobra reflete nas águas do rio sob a luz do luar, e seus olhos brilham no escuro como dois faróis de fogo iluminando os

remansos dos rios, fazendo com que ela seja confundida pelo caboclo com um barco ou navio iluminado.

Quando transformada em barco ou navio iluminado, a boiúna deixa de ser simplesmente uma cobra, e passa a ser algo repleto de muita beleza e assustador também, atraindo o olhar da população ribeirinha.

Muitas pessoas acreditam que a cidade de Belém tenha sido fundada sobre uma cobra grande. Crença, que pode ter sido criada pelos primeiros missionários que se estabeleceram na região, que resolveram mesmo que simbolicamente esmagá-la, colocando a cabeça da cobra sob os pés da imagem da Virgem Maria, criando um sincretismo religioso com a cultura local. No Imaginário dos paraenses existe a crença, que em Belém a cabeça da cobra grande está localizada em baixo do solo da Catedral da Sé, e a sua cauda sob o altar da Basílica de Nazaré. A localização do corpo dessa cobra, nesses dois extremos, nos leva a perceber que esse é o caminho que se percorre, durante a romaria do Círio de N. Sra. de Nazaré, considerada como uma das maiores manifestações religiosas do Brasil. Pois, a grande romaria tem início na Igreja da Catedral da Sé, e percorre as ruas de Belém, até a Basílica de N. Sra. de Nazaré.

A Matinta Perera:

Na cultura amazônica, a matinta perera é tida como uma perigosa feiticeira. É uma bruxa velha, que quando moça cometeu grandes pecados, e por isso deve cumprir seu fado. Quem cumpre um fado, está cumprindo o seu destino, o qual lhe foi determinado por meio de um poder sobrenatural. As pessoas que cumprem um fado são consideradas, como sendo aquelas que fizeram um pacto com o demônio, em troca de alguma vantagem ou vinganças pessoais, recebendo por isso uma punição, como por exemplo, a de se transformarem em animais durante a noite. Os índios Tupinambás atribuíam à função de mensageiro das coisas da outra vida, aquele que vinha dar notícias dos parentes mortos, e por isso recebiam o nome de matinta perera. Para os índios a matinta, também era tida como a visita da alma de seus antepassados. Posteriormente, alguns pajés e feiticeiros passaram a ter o direito e o poder de se transformar em matinta, e voar durante a noite espalhando pavor e medo. Pela manhã, voltavam a assumir a forma humana.

Nos estudos da professora Josebel Fares (1997), a matinta é um mito regional. Uma personagem mítica multifacetada, e segue num crescente que caminha da invisibilidade à materialidade, e as categoriza como invisíveis, as matintas pássaros e as matintas terrestres. Ela esta presente nas matas, nos ares e nos rios amazônicos. Na maioria das vezes elas aparecem durante a noite, raramente durante o dia, e quase sempre são personificadas na imagem de uma mulher velha e muito feia, antítese da imagem idealizada da mulher. Para o povo paraense a matinta é a bruxa cabocla que também pode se transformar em porco, pássaro ou morcego. A marca de sua presença é o assobio assustador, um som agudo que causa arrepios a quem o escuta, “fite, fite, fiuiite”. Seja o que for, o certo é que a matinta, enquanto um ente misterioso, continua assustando crianças e adultos que nelas acreditam.

- A magia da cultura amazônica

A magia do mundo mítico amazônico, não fica restrita ao universo do caboclo ribeirinho, ela invade os centros urbanos das cidades, e se fixa na crença do povo penetrando no meio culto, e ganhando espaço nas várias formas de arte, inclusive na literatura, fazendo com que não perca a sua essência. Essa magia do mundo mítico amazônico pode ser observada, na cultura cabocla paraense, nos brinquedos populares de miriti, nas danças folclóricas (aqui representada pelo carimbó), como veremos a seguir.

- Os Brinquedos de Miriti:

Dentro da paisagem amazônica, a magia também pode ser encontrada nos brinquedos de miriti, os quais são dotados de um grande valor cultural e simbólico, e de muitos significados, que favorecem a compreensão da sociedade e da cultura do caboclo ribeirinho. Como diz Brougère (1995, p.16), conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real. E é isso que se observa, na produção dos brinquedos populares. O brinquedo de miriti faz parte da cultura popular, e é exclusivo da cultura paraense, cuja origem ninguém sabe ao certo, mas que se mantém, mesmo com o avanço dos brinquedos industrializados. Alguns artesãos mais antigos acreditam, que tudo começou com os índios, os quais teriam sido os primeiros a produzir

esse tipo de brinquedo, e posteriormente, sua feitura teria sido repassada aos ribeirinhos.

Mas para outras pessoas, tudo teria começado com as crianças, que construíam seus próprios brinquedos, principalmente pequenos barcos, para brincarem nas margens dos rios e igarapés, ou qualquer lugar onde houvesse água. Talvez essa versão para o surgimento desse brinquedo, se justifique pelo fato de que a maioria dos artesãos aprendeu a fazê-lo desde criança, transformando-o em objeto de suas brincadeiras. Essa tradição perdura até os dias atuais, não se perdeu na memória do tempo, porque a técnica é repassada de pai para filho.

O material usado, para se fazer o brinquedo de miriti é encontrado na natureza, trata-se de uma bucha, extraída da palmeira do miriti. Uma palmeira tipicamente amazônica, e abundante nas áreas de várzea. Palmeira onde tudo dela pode ser aproveitado, seu fruto é transformado em doce e vinho, sua bucha em brinquedos, as talas que recobrem a bucha são utilizadas para fazer paneiros, cestos e talas para fazer 'papagaio'(pipa).

Este tipo de brinquedo é produzido de forma artesanal, por pessoas simples do interior paraense, e da periferia de Belém, expressando a sensibilidade e a criatividade do universo ribeirinho. Para confeccioná-los é preciso entrar na mata, nas partes alagadas e ir em busca da matéria prima, que é retirada das palmas do miritizeiro, não havendo necessidade de cortar a palmeira, ela continua viva fazendo crescer novas palmas. A bucha do miriti é muito macia, leve e flexível, o que facilita o seu manejo. As mãos do artesão munidas de faca ou estilete afiado, e usando sua imaginação criadora vão dando forma ao miriti, fazendo surgir barcos, canoas, cobras, pombinhos, serrador, tatus, soca-soca, casais de dançarinos, aviões, pássaros, borboletas, araras, jacarés, enfim, uma grande variedade de brinquedos, cujos elementos fazem parte de suas referências culturais. Também são encontrados brinquedos como rádios, televisão, carrossel, roda-gigante, e outros que surgem da criatividade do artesão, sendo que a predominância maior são aqueles, que têm relação com o mundo em que vivem.

Na fabricação dos brinquedos de miriti, a participação não é apenas do artesão, há o envolvimento de toda a família, inclusive as crianças. Os artesãos são ao mesmo tempo feirantes, pedreiros, motoristas, barqueiros, pescadores, carpinteiros, pequenos agricultores. As mãos calejadas pelo serviço pesado têm o poder de esculpir o belo, o sonho e a fantasia, com

leveza e sensibilidade para encantamento de crianças e adultos. Ao primeiro olhar os brinquedos de miriti parecem ser todos iguais, mas sob um olhar mais atento, pode-se perceber que cada um é único. Podem ser parecidos, mas não iguais, o que garante sua originalidade.

Quando esta dando a forma de brinquedo ao miriti, o artesão estabelece uma relação de afetividade com aquilo que esta fabricando. Envolve-se com o trabalho, e vai tranquilamente esculpindo objetos que fizeram parte de sua infância, da sua história de vida, e que continuam na sua memória. Mais do que um trabalho é um retorno à infância, um reencontro com sua ludicidade. Ludicidade que pode ser vivenciada como arte, e através dela a vida pode ser vivida também como arte. Pois o sonho e o devaneio conduzem, tanto a criança como o adulto ao encontro da arte, do belo, da beleza e da liberdade. O brinquedo de miriti é o imaginário amazônico, materializado em formas diversas, e inserido na cultura popular por meio das emoções, das fantasias e da ludicidade. É o desvelamento de códigos culturais.

- A Dança do Carimbó:

A dança do carimbó é uma, das manifestações da cultura popular paraense. Sua origem é difícil de precisar, mas o certo é que ela apresenta influência das culturas negra, indígena e portuguesa, as quais constituem a cultura brasileira. No carimbó estão presentes elementos, como o batuque africano com seu movimento de quadril, alguns instrumentos indígenas e o movimento do corpo com a coluna curvada e a marcação dos pés, da mesma forma como nas danças e cerimônias indígenas; o estalar de dedos e alguns passos que se assemelham com os das danças portuguesas, além das palmas.

A marcação dessa dança é dada, por um grande tambor feito de tronco escavado de árvore, com uma das extremidades coberta de pele que pode ser de cobra, veado ou outros animais silvestres, cujo som é tirado com a batida das mãos do tocador, que para isso senta-se sobre ele. Esse tipo de tambor é conhecido como *curimbó* (2 Curimbó: palavra de origem tupi-guarani que significa "pau escavado", 'curi = pau ôco' e m'bó = escavado'), que deu origem a palavra carimbó, e cada grupo de tocadores se utiliza de dois a três curimbós, complementados por maracás, banjo, ganzá, pandeiro e uma flauta. Ele é dançado por homens, mulheres e até crianças, e nas cidades do interior todos dançam descalços.

Em todo o Estado do Pará a dança do carimbó está presente, mas encontra um destaque maior na ilha do Marajó, e na região do litoral norte conhecida como a região do salgado, principalmente nos municípios de Maracanã, Curuçá e Marapanim, conhecida como a 'terra do carimbó'. A música do carimbó é repleta de poesia, com versos simples curtos e que se repetem. Poesia que sempre está relacionada ao cotidiano do povo, que fala de seus amores, do trabalho que realizam, do lugar em que moram, das lendas e dos mitos amazônicos.

Quando a dança do carimbó se inicia, homens e mulheres aos pares formam uma roda, e dançam livremente. A partir do momento em que os pares são envolvidos pela música, os corpos vão se soltando e se movimentando, fluindo em um ritmo crescente e contagiante entrando no ritmo. Enquanto dançam, os quadris das mulheres e dos homens se movem no ritmo da música, e neste frenesi, o homem segue sempre a mulher na tentativa de conquistá-la.

Por ser uma dança de conquista, a mulher se utiliza de muita sensualidade, algumas vezes ela segura a barra da saia, fazendo giros e volteios como se quisesse jogar a saia sobre o homem, enquanto este se movimenta ao seu redor, os braços se elevam acima dos ombros e acompanham o gingado do corpo. No movimento da dança, a mulher se aproxima do homem e ele dela, então com movimentos sensuais ela foge, para depois se insinuar novamente. É um jogo de sedução, onde o sedutor joga com o outro e consigo mesmo. A sensualidade, a sedução, o fascínio entre o homem e a mulher envolvidos pela dança, apresentam algumas semelhanças com o lendário boto sedutor, que usa de seus encantos para atrair e conquistar a mulher.

A cultura paraense tem no carimbó, o seu bailado popular e ele está presente não apenas nas cidades interioranas, mas inclusive na capital, não precisando de uma data específica para ser dançado. Para isso, basta que ele seja tocado em qualquer lugar, para logo todos os presentes independente de faixa etária estarem dançando, inclusive às crianças.

A dança é uma das linguagens do corpo, uma forma de expressão, além de ser também uma celebração; celebração da vida. E enquanto dança, o carimbó representa tudo isso, e é a própria liberação das raízes culturais através do corpo, que se entrega aos apelos da batida do tambor e da música, presente na memória de cada um de nós. Pois dançar o carimbó, é um dos modos de ser paraense.

Concluindo podemos dizer, que aqui navegamos um pouco no caminho dos rios, da floresta, dos sonhos, da fantasia, da ludicidade, das crenças, das lendas, dos mitos e do imaginário amazônico, sem esquecer, no entanto que a criança ribeirinha, no seu ato de brincar vive uma relação simbólica com o rio e a floresta, elementos permanentes na sua vida e fundamentais no seu ato de brincar. Pois o rio e a floresta se constituem em sua rua, seu quintal, seu parque de diversões e seu próprio ser.

BIBLIOGRAFIA

ANSART, Pierre. **Ideologia, Conflito e Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1987.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

CAILLOIS, Roger. **O Homem e o Sagrado**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1988.

CAMARA CASCUDO, Luís da. (2002). **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Global, 2002.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

FARES, Josebel Akel. **Imagens da Mitopoética Amazônica: um memorial das matintas pereras**. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPa. (Inédito), 1997.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e Outros Trabalhos: obras completas, vol. XIII**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Ed. Cejup, 1995.

O Brinquedo no Círio de Belém. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte- Sala do Artista Popular e Fundação Cultural do Pará, 1987.

PEREIRA, Franz Kreuther. **Painel de Lendas & Mitos da Amazônia.** Belém: Falangola, 1994.

TEVES, Nilda. (Org.). **Imaginário Social e Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TOCANTINS, Leandro. **O Rio Comanda a Vida: uma interpretação da Amazônia.** Rio de Janeiro: Ed. José Olympio: Manaus: SUFRAMA, 1983.

**AS TRAMAS SOCIAIS E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO
ESTATDO E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA DEFINIÇÃO DO CAMPO
EDUCACIONAL NO PARÁ – BELÉM (1983 – 1997)**

DUARTE, Maria Marize

RESUMO

Trata do estudo dos campos de forças sociais e suas lutas internas na definição das políticas públicas educacionais no Pará. O objetivo é investigar os mecanismos de ações, que envolvem dois campos de forças sociais, referenciados pela esquerda (sociedade civil) e pelo institucional (sociedade política). O campo de forças sociais à esquerda, parte e/ou é representado pelas configurações internas e histórias de lutas em relação à área educacional e suas ações, que compreendem a definição de uma nova forma de organização de gestão nos espaços escolares e nas lutas pela elaboração, organização e sistematização de novas metodologias, que objetivam a melhoria da qualidade de ensino. As bases sociais desse processo estão nas representações sociais do político que foram acumuladas pelos movimentos sociais de bairros, pelas lutas na definição das políticas educacionais, vivenciadas pelas organizações dos professores, dos bairros, dos sindicatos e dos partidos políticos. O campo de forças referenciado pelo institucional trata dos mecanismos de definições das políticas públicas relativas à educação, representado pela definição das regras do jogo e suas tramas sociais referentes às confrontações entre os dois campos de forças, que debatem e refletem em função das diferenciações, em termos dos ideais de democratização e participação, na definição das políticas sociais e da educação, que se estruturam nos governos estaduais, no período de 1983-1997, no Pará – Belém. O campo metodológico está fundamentado nas idéias de Fernandes em relação ao processo de produção do conhecimento, que envolve várias operações intelectuais, relativas aos métodos de investigação e de interpretação. As técnicas de pesquisa utilizadas foram a bibliográfica, a documental e a entrevista visando à identificação, a organização, a crítica e a classificação dos campos de forças sociais. O método de interpretação compreendeu a reconstrução, entendida como representação analítica do objeto de estudo. As entrevistas partiram de uma situação-problema que requeria uma apresentação geral para os diferentes atores sociais — os participantes dos movimentos sociais, — informantes básicos para compreensão do campo de forças sociais na

definição das multidimensionalidades do campo institucional. Observa que os campos de forças sociais apresentam um quadro diferenciador, no espaço institucional, que é representado pelas políticas defendidas pelos governadores e, no espaço das representações da sociedade civil, pelas lutas que se contrapõem a essas políticas.

Palavras-Chave: Formas de organização; Tramas sociais. Campo educacional.

INTRODUÇÃO

Para analisar o confronto geral das forças sociais na definição das políticas públicas em Belém/Pará perpassaremos pelos diferentes estruturas de forças presentes nos campos institucionais, relativas aos movimentos sociais, sindicais, partidários e as ligadas ao estado. Para efeito de análise tomaremos por base dois tipos de confrontação, sem querer recair numa visão dicotômica, porque a realidade empírica demonstra que tanto do lado do Estado quanto do lado das forças ligadas às organizações de bairros, as organizações de professores, os sindicatos e aos partidos de esquerda apresentam diferentes níveis de enfrentamento em decorrência de análises conjunturais e estruturais em relação ao processo de democratização, de conservação e de transformação do sistema capitalista. Importante ressaltar que tanto as forças sociais à direita quanto à esquerda apresentam lutas internas configuradas em diferentes campos de diferenciações, expressas em suas práxis.

Para entender o campo de forças à esquerda na definição das políticas públicas tomaremos por base as suas configurações internas e suas histórias de lutas em relação ao campo educacional, pela definição de uma nova forma de organização de gestão nas escolas, pelas lutas na definição de novas metodologias de ensino como tentativas de melhoria da qualidade de ensino a partir das denúncias dos altos índices de evasão, reprovação e repetência escolar. Evidenciamos as representações sociais do político nas lutas pela definição das políticas educacionais vivenciadas pelas organizações dos professores, dos bairros, dos sindicatos e dos partidos políticos.

Para analisar o campo institucional, entendido como o espaço multidimensional de posições, consideramos essencial à compreensão do estatuto simbólico do campo de forças. O estatuto compreende as

décadas de oitenta e noventa e corresponde aos tempos simbólicos dos governos de Jader Barbalho, Hélio Gueiros, Jader Barbalho/ Carlos Santos e Almir Gabriel. As políticas públicas, defendidas por tais governos, afetaram diretamente a população paraense e entraram em confronto com forças sociais defensoras dos ideais da democratização e da participação na definição dessas políticas relativas ao campo da educação, do planejamento urbano, da definição de novas experiências educativas, etc. O presente estatuto simbólico, que trata das regras dos jogos sociais definidas para os grupos em confronto, representa uma rede de relações de tramas sociais, demonstrada pelos arranjos sociais dos diferentes grupos em jogo. Essas tramas sociais, observadas durante esses governos, afetam diretamente os movimentos sociais, sindicais e partidários gerando re-configurações diferenciadas.

O campo metodológico, no presente estudo, compreendeu um conjunto de técnicas de pesquisa como a bibliográfica, a documental e as entrevistas visando a identificação, a organização, a crítica e a classificação dos fenômenos em estudo. O método de interpretação compreende a reconstrução, entendida como representação analítica do objeto de estudo, como a apresentação do fenômeno social — campo de forças — como concreto pensado. Os processos de investigação e de interpretação constituem a síntese de um único processo da produção do conhecimento que tentaremos representar de forma analítica o real. O processo de reconstrução dessa realidade compreendeu vários momentos de sínteses aproximativas do real, sendo de grande relevância os estudos de Fernandes, Bourdieu, Melucci, que apresentam experiências acerca do campo da pesquisa e que combinam com nossa forma de perceber o universo e o objeto da pesquisa. Em estudos anteriores evidenciamos, também, um conjunto de ações de investigações numa tentativa de representação analítica do objeto de estudo em três sínteses aproximativas, referentes aos estudos no campo das políticas educacionais. No presente nos deteremos basicamente em compreender o estatuto simbólico, os enigmas, os sentidos e os significados das multidimensionalidades de ações no campo das forças sociais, que estruturam as tramas sociais e as formas de organização do estado e dos movimentos sociais no campo educacional.

1 O campo de forças sociais da esquerda - orgânica, da esquerda - movimento e da sociedade política na definição das políticas públicas em Belém/Pará: As ações sociais no período de 1983 - 1997

1.1 O campo de estudo

Os estudos evidenciam que o Pará é o segundo maior estado brasileiro em área terrestre, correspondendo em 32,37% da Região Norte e 14,65% de todo o território nacional. A população residente no Pará é de 6.188.685 habitantes em uma área de 1.253.164,5 km². A distribuição dessa população pela situação de domicílio corresponde em 33,50% (2.072.911) rural e 66,50% (4.115.774) urbana.. O Pará embora apresente riquezas que poderiam melhorar a qualidade de vida da população paraense registra altas taxas de exclusão social, tanto no campo como na cidade, representadas pelos conflitos e mortes no campo, pelo trabalho escravo, pela ausência de reformas rurais e urbanas, etc. E, nesse sentido, o maior problema é decorrente da concentração fundiária que produz o enfrentamento mediante conflito entre os trabalhadores rurais sem terra, os posseiros, os índios e os grileiros. É, portanto, as ações coletivas que tratam da definição das políticas públicas sociais, educacionais, econômicas, culturais no campo de forças sociais. A análise dessa realidade empírica, representada pela sociedade paraense, compreende como pressuposto essencial à determinação de novas ações coletivas. O estudo do processo de tomada de decisões nos sistemas complexos, entendidos como a sociedade política, em função da pluralidade de interesses possibilita a visibilidade do não revelado, isto é, do escondido ou excluído no processo de tomada de decisões. E, nesse sentido, o protesto coletivo e as mobilizações desocultam o silêncio, o obscuro e/ou os elementos ocultos em sistemas complexos de decisões. O poder dos movimentos e das mobilizações coletivas desoculta os interesses do poder estatal, que apresenta de forma aparente a neutralidade da racionalidade.

1.2 Entre a autonomia, as alianças, as negociações e as ações propositivas: Os enigmas e o estatuto simbólico do campo de forças sociais (1983-1997)

O debate acerca da autonomia, das alianças e das negociações permeia a década de oitenta e a primeira metade dos anos noventa. Para entender os enigmas do campo de forças sociais nos fundamentamos em Bourdieu (1989)¹ que compreende a representação política e/ou campo político e/ou campo de forças e/ou campo de lutas como o lugar de concorrência dos agentes que produzem (produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos) e dos consumidores, cidadãos comuns que escolhem segundo o lugar de distanciamento do

produto. Esses produtos criados pelos agentes geram os elementos de uma teoria política. Essa teoria do campo político compreende os elementos referentes ao monopólio dos profissionais; a competência, coisas em jogo e interesses específicos; o jogo duplo; o sistema de desvios; as palavras de ordem e idéias força; o crédito e a crença; as espécies de capital político; a institucionalização do capital político.

Os estudos de Melucci (1990)² apontam para a análise da globalização e/ou planetarização onde apenas um aspecto restrito da democracia é evidenciado como o processo de competição pelos recursos públicos. Registra que os movimentos sociais contribuíram e iluminaram de forma significativa os novos poderes, os novos riscos e o novo potencial por democracia no mundo contemporâneo. O processo de tomada de decisão em sistemas complexos é caracterizado pela incerteza quando expostos a mudança e a diferenciação. Os sistemas complexos ocultam três tipos de dilemas como a variabilidade e predicabilidade; a fragmentação e concentração; a participação e representação planejada, na esfera política, duas faces de um problema maior dos sistema geral, que compreendem a integração e a construção da identidade.

Em relação à concepção de democracia baseada na competição pelos recursos governamentais, no modelo capitalista de produção, fundado na separação entre sociedade civil e sociedade política. Em função das mudanças no sistema de tomada de decisões e suas representações, que produziu uma mistura entre público e privado decorrente do intercruzamento das organizações sociais, esta concepção tende a ser substituída pela perspectiva dos espaços públicos independentes das instituições do governo, do sistema partidário e das estruturas estatais ou centros de tomada de decisões. Estes espaços assumem o modelo de um sistema articulado de tomada de decisão, negociação e representação, no qual o desenvolvimento de práticas significantes no cotidiano podem ser expressadas e ouvidas independentemente das instituições políticas formais. Os espaços públicos detêm como função tornar visível e coletiva as questões levantadas pelos movimentos. Assim, os movimentos evitam a institucionalização e asseguram uma sociedade aberta para assumir responsabilidade pelos problemas, demandas e conflitos concernentes aos objetivos e significados da ação social, levantados pelos movimentos. As sociedades complexas em qualquer processo de transformação democrático deve necessariamente levar em conta a diferença entre as estruturas de representação e as demandas ou interesses dos representados. Observamos, portanto, que tais configurações relativas ao aparecimento dos espaços públicos e/ou centros de decisões em detrimento das relações entre sociedade civil e a sociedade política

aparecem nas análises das décadas de oitenta (1983-1989) e noventa (1990- 1999), no presente estudo, como pouco relevantes nas análises do estatuto simbólico do campo de forças sociais.

1.2.1 O estatuto simbólico do campo de forças da sociedade política: as plataformas governamentais, as práticas sociais e o reconhecimento da legitimidade das entidades democráticas

O período de 1983-873 apresenta uma situação nova no estado, pois passou a ser governado por um partido de oposição ao governo federal, representada pela administração de Jader Barbalho. Certos segmentos dos movimentos populares analisam na época, que a plataforma de governo era democrática, porém outros segmentos consideravam que a administração ignorava os apelos e reivindicações dos diversos movimentos sociais, nos aspectos referentes à posse da terra, melhores condições de transportes e democratização do ensino. Apontam, também, as resistências do governante em reconhecer a legitimidade das entidades populares, porque para um governo dito democrático este princípio de ação era encarado como problema.

Na história da trama das relações entre estado e movimentos sociais organizados da sociedade civil observamos a configuração de um conjunto de entidades democráticas, criadas no final da década de setenta e início da década de oitenta, com suas plataformas políticas de reivindicações. A situação paraense apresenta como configuração básica as ações advindas das esquerdas — orgânica e movimento — representadas pelas entidades, sindicatos e partidos sociedades, que segundo a FASE (1994)⁴ desenvolvem as mais variadas ações e se expressam nas da Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH) e, entre elas, podemos citar: — às oposições às diretorias sindicais, que oxigenam as estruturas antigas com o crescimento de novas formas de organização dos sindicatos, fundamentadas na participação dos associados; — às manifestações de intelectuais locais em defesa das diversas formas de direitos; — o posicionamento do Sindicato dos Jornalistas em relação às torturas de padres e lavradores e os riscos de grandes projetos para a ecologia da região amazônica; — os debates acerca dos destinos da Amazônia que ganham dimensão nacional e se configuram em tema da SBPC ; — o acirramento dos conflitos entre o Estado e a Igreja em função da luta pela terra no campo e pela prisão dos padres franceses, que favorecem as mudanças de orientações nos movimentos organizados nos

locais de moradia; — a reativação do movimento estudantil pela UNE e suas demais organizações - UMES, UESP, CAs; — os professores de primeiro e segundo grau que criam a sua organização - APEPA - e lutam por melhores salários, por mais verbas para a educação, em defesa da escola pública e por uma melhor qualidade de ensino; — o surgimento da organização dos docentes da Universidade Federal do Pará — ADUFPA — articulada em nível nacional pela ANDES. Essas organizações constituem uma frente ampla de oposição ao Estado autoritário e ao regime militar. A emergência dos movimentos sociais em todos os níveis da sociedade, aglutinando categorias diversificadas, contribuiu para o processo de unificação das lutas em nível dos comunitários.

Essas forças sociais passam a emitir posicionamentos em relação ao novo cenário concernente à eleição de Jader Barbalho para governador do Pará, cujo projeto se contrapõe às propostas das entidades populares, pois está fundamentado em políticas assistencialistas — mesa do povo, mãe crecheira, entre outros — cuja avaliação tanto das direções dos movimentos populares quanto de suas assessorias que, sem uma base organizativa de sustentação às iniciativas governamentais, tenderiam a desvios relativos à promoção individual, fortalecimento de práticas de cooptação e clientelismo.

As tramas sociais se definiam e afetavam diretamente os movimentos organizados da sociedade civil, constituído pela composição da esquerda orgânica e esquerda movimento⁵, representados nas diferentes perspectivas e nas formas de lidar com o novo governo. Os setores geralmente ligados à esquerda movimento defendiam a autonomia dos movimentos em relação ao estado, assumindo uma postura crítica frente ao Estado. Os setores em sua maioria ligados à esquerda orgânica eram favoráveis às alianças e negociações em apoio ao governo Jader Barbalho (PMDB), símbolo das esperanças de democracia e participação. As relações entre estado e movimentos sociais, sindicais e partidários mudam de configuração, pois o governo investe na conquista de lideranças e intelectuais para cargos-chave, tanto no Estado como na prefeitura, ligados ao planejamento, pesquisa, bem-estar social e assessorias de comunidade. Os novos intelectuais orgânicos do poder, representados pelos partidos políticos do PMDB, PCB e PC do B, constituem presença constante nos locais de moradia, onde passam a viabilizar o discurso de transformação, de mudança, de preocupação em resolver as carências. Esta situação produz a criação de novas entidades, que serão as interlocutoras do novo governo nos bairros periféricos de Belém.

As novas organizações contaram com participação ativa das lideranças e intelectuais que conheciam os meandros dos movimentos sociais e poderiam se contrapor com os mesmos instrumentos organizativos, gerados no processo de luta em confronto aberto com as forças governamentais dos militares. A posição assumida por parcelas da esquerda orgânica é, também, uma decisão tanto em nível local como nacional em termos de estímulo à criação e ocupação de centros comunitários, de associações, de federações, como bem pode ser observado, em Belém/Pará, com os mecanismos de criação da Federação dos Centros Comunitários e Associações de Moradores — FMCCAM. Em contraposição às lideranças ligadas à Comissão de Bairros de Belém - CBB, diretamente e/ou indiretamente articuladas ao Partido dos Trabalhadores – PT em diferentes formas de organização afetam o processo de contestação frente ao Estado.

A composição de forças presente no PT, segundo Petit (1996)⁶ afeta os encaminhamentos de questões atinentes às políticas públicas e em conseqüências das diferentes análises conjunturais e estruturais, relativas à educação, ao transporte, ao saneamento, à saúde, etc. Os agrupamentos presentes no PT defendiam posições ideológicopolíticas diferenciadas em relação ao tipo de modelo de partido que pretendiam construir e, posteriormente, transformam-se em tendências, tais como: a Articulação – Pará; a Articulação-Corrente; o Partido Comunista Revolucionário (PRC); o Movimento Comunista Revolucionário (MCR), resultante da fusão de três organizações como a Ala Vermelha, o Movimento pela Emancipação do Proletariado (MEP) e a Organização Comunista-Democracia Proletária (OC-DP); a Convergência Socialista (CS). A CS saíra do PT e formará o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Tais agrupamentos atuavam nos movimentos sociais e sindicais. Em 1985, os militantes do PCB e PC do B afastam-se do PT para tratarem da legalização de seus partidos. Em 1985, a Articulação - Pará e a Articulação- Corrente formam o Bloco do Eixo, constituído de militantes do PT considerados independentes e representados pela corrente de Santarém; pelos membros do PT da microrregião Tocantina; pelos gráficos; pelo núcleo do bairro da Sacramenta e pela FASE, cujos integrantes assumem conjuntamente a direção regional do PT na Pré-Convenção/1985. Nesta convenção participaram seiscentos e trinta e seis (636) filiados com direito a voto. Em 1986, o PT enfrenta o processo eleitoral com uma série de divisões internas, decorrente de suas tendências e facções e, na convenção, com participação de cento e vinte e cinco (125) delegados, representando 33 municípios paraenses, escolhem os candidatos majoritários e proporcionais, assim configurados: Nazareno Noronha, candidato a governador, Avelino Ganzer e Roberto Cortez,

candidatos ao Senado. Entre 1987 - 1992, as tendências passam por um novo processo de dissolução como o PRC (1987), que se transforma em duas correntes a Nova Esquerda e o Movimento por uma Tendência Marxista; o MCR (Tendência Força Socialista); o aparecimento da Vertente Socialista - VS associada ao MT; a Articulação Nacional (Articulação-Centro, Unidade na Luta e Esquerda da Articulação, A Hora da Verdade); o PRC entra com seus militantes no PT. Em 1988, saíram do PMDB os fundadores e/ou refundadores do PSB e constituíram o PSDB - Partido Social Democrático Brasileiro.

O período de 1987–1991⁷ compreende o processo de administração de Hélio da Mota Gueiros, cujo projeto político é criar uma base independente de Jader junto às organizações populares embora detenha a Federação dos Centros Comunitários e Associações de Moradores — FMCCAM como interlocutora. Para atingir seus objetivos políticos passa a oferecer benefícios diretos às associações e centros comunitários, por meio da distribuição de fogões, máquinas de escrever, máquinas de costura, cadeiras, com grande repercussão na imprensa. Os movimentos sociais, sindicais e partidários consideram esse período como de intensa turbulência social representado por greves, tentativas de inserções e aberturas de canais de participação e repressão intensiva e extensiva aos professores, diretores, administradores, que ousassem contestar os mecanismos governamentais defendidos pelo governo estadual.

O período de 1991 – 1995⁸ corresponde ao segundo governo de Jader e primeiro de Carlos José de Oliveira Santos, que assume o governo do Estado com a desincompatibilização do governador para concorrer às eleições para o Senado. O tempo de Jader é caracterizado pela estratégia básica, que não contempla articulações com organizações do movimento social, base de sustentação de seu primeiro governo, porém produções de ações que investem diretamente nas áreas de invasões. A partir de 1994 assume Carlos Santos, as turbulências políticas econômicas e sociais se intensificam em virtude das greves por melhores condições de trabalho e salários, por causa da deteriorização e perdas constantes dos funcionários públicos em geral, que terminam por edificar um movimento conjunto de todas as Secretarias de Estado, amplamente divulgado pela mídia.

O período de 1995-1999⁹ corresponde ao governo em curso de Almir Gabriel em que associa as políticas públicas de desenvolvimento paraense com o cenário nacional e mundial. Considera que as mudanças tecnológicas e gerenciais deste final de século desenham um novo mundo, exigindo a modernização das economias nacionais e regionais. Observa que as regiões menos desenvolvidas, como é o caso do Brasil e da

Amazônia, requerem profundos ajustes para o processo de “inserção competitiva”. Tal processo requer um sistema de parceria entre os mais variados atores sociais como: os empresários; os representantes do estado, das organizações não-governamentais; dos demais segmentos da sociedade civil, etc. O processo requer um amplo conjunto de reformas relativas à estabilidade política e econômica; os incentivos ao investimento; a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos; estímulos à introdução de inovações tecnológicas; provisão de infraestrutura e serviços básicos; financiamento de exportações e importações; redes organizadas de comercialização; organização de sistemas de informações empresariais e força de trabalho qualificada, que constituem elementos essenciais do processo de “competitividade sistêmica”.

Observa que as políticas públicas de educação, saúde, habitação, saneamento, segurança e alimentação, constituem elementos importantes na agenda da competitividade sistêmica, além de apontarem à necessidade de preparação de uma força de trabalho mais saudável fisicamente e psicologicamente, tendo em vista a tomada de decisões na execução de tarefas, fundamentais ao novo perfil requerido para a força de trabalho. As estratégias fundamentais desse modelo, baseadas na dinamização da base econômica e reorientação da estrutura produtiva, no padrão tecnológico e na distribuição espacial e social dos benefícios econômicos, procurarão expandir a base econômica e promover a reforma do Estado. E, nesse sentido, esse novo modelo de organização social está comprometido com os ideais do neoliberalismo, portanto as políticas educativas também estão inseridas nessa visão de ajuste via reformas em geral.

Os novos movimentos sociais vivenciam outras formas de experiências no campo das definições das políticas públicas e tendem à intervenção direta, por meio de mecanismos de ações propositivas, como podemos exemplificar por meio das ações nos debates relativos à Lei Orgânica do Município, ao Plano Diretor Urbano de Belém e ao Projeto de Micro e Macrodrenagem, concernente à urbanização das baixadas (áreas alagadas), que afetará a população de nove bairros de Belém. As tendências dos movimentos sociais apontam à hegemonização das ações propositivas, principalmente no espaço público do poder municipal, em função da administração petista nos próximos anos¹⁰.

1.2.2 O estatuto simbólico do campo de forças da sociedade política representado pelas organizações de bairros: as experiências desenvolvidas pela esquerda - orgânica e esquerda - movimento

As divergências internas presentes no movimento tendem à superação em processo histórico a partir do embate político, técnico e administrativo que serão efetivados em diferentes espaços sociais possibilitando novas perspectivas aos movimentos sociais dos bairros, tendo em vista a capacitação de novos atores sociais para definição de políticas públicas que democratizem o espaço geral das ações do Estado. Essas tendências podem ser observadas em diferentes análises históricas do movimento em relação ao enfrentamento com o poder público e registradas seja pelas lideranças atuais, seja pelos militantes dos movimentos. Partindo dos relatos de experiências dos militantes dos movimentos sociais, sujeitos históricos da presente pesquisa, e tomando por base os princípios das técnicas de história oral tentaremos compreender as experiências da esquerda - orgânica e esquerdamovimento em relação ao estatuto simbólico do campo de forças da sociedade política e da sociedade civil associados as tramas e formas de organização no campo da educação.

1.2.2.1 Os relatos de experiências dos militantes em relação ao estatuto simbólico dos tempos das administrações Jader Barbalho, Hélio Gueiros, Jader Barbalho/Carlos Santos e Almir Gabriel

A voz do militante (B/1997) apresenta os debates dos diversos segmentos, participantes dos movimentos sociais de bairros, em que se configuram as diferenças nas suas relações políticas. O estatuto simbólico dessas representações está configurado na Comissão de Bairros de Belém - CBB, espaço social que expressa e define um sistema multidimensional de posições dos atores sociais. A lógica da diferença está contida nos debates relativos à gestão democrática e seus instrumentos de viabilização; nas formas de intervenção dos partidos na organização; conquistas de espaços de participação e definição das formas de participação nesses espaços. Observamos que o “sonho de participação”, acalentado durante anos, está relativamente viabilizado pela inclusão em instrumentos legais — Constituição Federal e Estadual, Lei Orgânica do Município, Plano Diretor — representados nos diversos tipos de Conselhos. O debate sobre o funcionamento, os limites e a definição política desses canais de participação, apontava pouca clareza para efetivação por causa da ausência de uma proposta com base na realidade

local. Nos embates entre as forças sociais sobre o caráter dos Conselhos — deliberativo e/ou consultivo — a forma consultiva prevalece sobre a deliberativa, quando os avanços atuais demonstram que ações propositivas possibilitariam a garantia da autonomia dos movimentos em relação à estrutura do Estado. Essa discussão da autonomia dos movimentos em relação ao Estado, aos partidos, aos sindicatos, etc. constitui o pomo de discórdia entre os segmentos sociais desses movimentos e, em especial, nas lutas internas travadas no interior do Partido dos Trabalhadores - PT. O minotauro (Partido) em seu labirinto (variabilidades de tendências políticas), acaba por limitar o campo de organização. A compreensão do campo de forças sociais e da historicidade dos movimentos sociais pelo militante como observamos no presente relato:

O militante D (1997) analisa as contribuições da FASE, entidade de educação e desenvolvimento como agora se concebe, passou por uma série etapas como criatividade comunitária, educação de base e educação e desenvolvimento, cuja própria história que é definida pela própria evolução do movimento social e popular. Como instituição educativa vivencia, participa e organiza os movimentos gerais da população moradora da periferia urbana de Belém. No final da década de setenta e início de oitenta surgem várias entidades, como a CBB, a Sociedade Paraense em Defesa dos Direitos Humanos – SPDDH, que organizam a Frente Popular Democrática em respaldo e apoio aos diversos candidatos aqui no estado e entre eles, Ademir Andrade, Jader Barbalho, José Chaves, Apolonildo Brito, Sebastião Sousa e João Marques, naquele momento, considerados os mais progressistas. Em 1982, Jader Barbalho ganha o governo com o slogan —“Jader Barbalho no governo o povo no poder”. A própria CBB toma o programa do governo Jader Barbalho publicado na imprensa, traduz isso numa cartilha e discute em todos os recantos aqui da região metropolitana num documento para preparar o movimento à dizer assim: “Agora tem um governo que promete e vai dar espaço à participação, então nós vamos cobrar dele”. Mas nesse momento já existia disputa aqui no campo da esquerda que era a candidatura do PT. Os diversos setores progressistas apoiam o Jader Barbalho. O PT disputa as eleições vivendo um racha interno na própria direção da organização partidária gerando intervenção inclusive com intermediação de Luís Inácio (Lula) da Silva. Jader Barbalho, com a promessa de um governo progressista, ganha as eleições. Acontece que a organização dos movimentos sociais avança e num dado momento as lutas se combinam como ocorre com a dos professores estaduais, municipais e comunitários. Os movimentos

sociais em articulação direta com entidades nacionais — Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais - ANAMPOS — articulação criada (1978) a partir de uma avaliação da conjuntura nacional, participam da construção da Central Única dos Trabalhadores - CUT, Federação da Associação dos Moradores e Centros Comunitários - FECAMPA, cujo papel no cenário político estadual foi no sentido de criar aqui a lei metropolitana. A criação da Federação Metropolitana como instrumento de veiculação das propostas políticas do governo se contrapõe a Comissão dos Bairros de Belém - CBB, porém na década de noventa algumas parcerias ocorrem entre ambas, porque a própria história e a própria dinâmica da conjuntura foi mostrando essas necessidades. O processo de elaboração das constituições federal e estadual traduz alguns ganhos para os diversos setores da sociedade civil através da participação dos movimentos populares no processo de formação ou de elaboração das leis estaduais e municipais (Constituição, Lei Orgânica do Município e Plano Diretor Urbano). Como podemos registrar durante a elaboração e aprovação do Plano Diretor Urbano de Belém, bandeira em nível nacional que diz respeito à questão urbana jamais presente nas constituições anteriores. O Fórum Metropolitano da Reforma Urbana de Belém, para discussão do Plano Diretor congrega entidades como CBB, a Federação Metropolitana e entidades da sociedade civil, etc. O problema que eu coloco na minha avaliação é que nós não temos tido a capacidade de conviver com as diversidades. O que eu quero dizer com isso? Na medida em que você tem um partido que tem uma certa hegemonia dentro de uma determinada entidade de classe tenho percebido, tanto em nível de sindicatos, quanto em nível do movimento popular, que essa disputa político-partidária, quando se leva pra dentro da entidade tem duas conseqüências: Primeira: redução do campo de ação da entidade — entidade vai se fechando porque começa a reduzir o seu campo de ação, porque começam a ver a entidade como um aparelho do partido, as outras forças que estão no próprio movimento vão se retirando, fazendo com que a entidade se torne enfraquecida. A CBB, por exemplo, sempre teve em sua direção, praticamente desde a nascença até os dias atuais, pessoas ligadas ao Partido dos Trabalhadores - PT, com algumas exceções, isso eu acho que identificou muito a CBB com o Partido dos Trabalhadores; isso é bom de um lado, porque demonstra que é uma entidade combativa, mas do outro lado ela se estreita porque as outras a vêem como um aparelho pequeno, que não tem espaço. Acho que nossa incapacidade de conviver com as forças, naquele momento, que deu cisão ao movimento que foi inclusive a Federação Metropolitana. A Federação teve o mesmo

comportamento numa dada situação quando defendia as políticas públicas oficiais, onde as forças combativas não se achavam com estímulo pra intervir, também era um equívoco porque eu acho que o grande problema é de como você considera a entidade popular. Entendo que congrega uma diversidade de posições políticas, portanto a questão está na relação entidade popular x partido. Segunda: Perda da potencialidade de luta: constitui um aspecto mais consensual é porque o movimento popular, em nível nacional e local, não se preparou pra uma nova era da conjuntura política brasileira que tende para as políticas públicas. Pela legislação/88 criam-se os Conselhos — Conselhos de Saúde, Conselhos de Educação, Conselhos de Transporte, Conselho da Criança e do Adolescente, Conselho da Mulher, etc. — reivindicado pelo próprio movimento é espaço que poderia ser conquistado e homogeneizado pelo movimento popular, porém fica distante e não tem condições de investir, de ocupar esses espaços e de outro lado não tem proposição. Podemos exemplificar pelo Plano Diretor de Belém que aprovou as Zonas Especiais de Interesses Sociais - ZEIS, porém o movimento popular não possui ações propositivas em projetos populares que venham atender a população. A consequência de anos de denúncias, reivindicações (...) amorteceram a nossa capacidade propositiva. A década de noventa se caracteriza pela ausência de capacidade propositiva do movimento em relação as políticas públicas. As políticas assistencialistas dos governos do Gueiros e Almir poderiam ser contestadas se apresentássemos propostas adequadas às necessidades da população. Agora, estamos com um governo de esquerda (PT) e considero esse processo como uma nova transição, observo as perspectivas do movimento e acho que esse é um certo dilema que vai nos acompanhar por esses próximos anos. (...)"

Para o militante (D/1997) a compreensão das forças sociais, presentes no cenário paraense, demonstra os diferentes momentos das lutas de setores organizados da sociedade civil. O primeiro momento representa a implementação e criação de entidades locais e suas articulações intensas com as organizações nacionais. As discussões, referentes à participação popular, campeavam soltas entre os militantes antigos e novos das organizações de esquerda, tratavam da garantia de espaço e/ou canais de participação tendo em vista o processo de democratização social. Esse momento é rico de proposições e de necessidades de criação de uma base de sustentação — governos federal, estadual e municipal — que defendesse as propostas dos movimentos populares e sindicais. As entidades — FASE, CBB, SPDDH - Sociedade Paraense em Defesa dos

Direitos Humanos — organizam a Frente Popular Democrática em defesa das candidaturas progressistas. O cavaleiro que encarnava esses ideais ganha as eleições, embora existisse uma candidatura numa das áreas do campo da esquerda, corpo fragmentado em várias posições. A grande fragmentação virá com as estratégias e táticas utilizadas pelo “cavaleiro da esperança” quando encanta partes do “corpo do campo da esquerda” para atuarem no governo, culminando com criação da Federação Metropolitana dos Centros Comunitários - FMCCAM em contraposição à Comissão de Bairros de Belém - CBB. O segundo momento compreende o avanço dos movimentos sociais nas ações propositivas de processos e instrumentos para viabilização da democratização da gestão — Constituições Federal e Estadual, Lei Orgânica dos Municípios, Plano Diretor Urbano, Conselhos, etc. — pela mobilização dos militantes em subsidiar os representantes do campo da esquerda nas Câmaras, Assembléias Legislativas e Congresso Nacional. O terceiro momento trata da perda de potencialidade de luta dos movimentos sociais e das disputas internas pela definição de propostas e encaminhamentos de diferentes grupos, presentes no espaço de ação das entidades. Aborda a questão da (re)definição do papel associada à hegemonização do partido em entidades ligadas aos movimentos sociais. Considera que nesse caso a disputa políticopartidária pode levar às conseqüências seguintes: redução do campo de ação da entidade (afastamento dos diversos segmentos que não conseguiram também “aparelhar” a entidade) e perda da potencialidade de lutas (ausência de formação para uma nova era da conjuntura política). Essa situação pode ser demonstrada pelas ações dos movimentos em relação aos atuais Conselhos — Educação, Saúde, Mulher, Criança e do Adolescente, etc. — conquistados durante os grandes debates, nacional e local, que redundaram em instrumentos legais, ficaram distantes dos movimentos pela ausência de ações propositivas.

1.2.2.2 Os relatos de experiências dos militantes em relação ao estatuto simbólico das organizações comunitárias: As experiências de construção de repertórios sociais no campo da educação

A história da Comissão de Bairros de Belém - CBB (1979) demonstra a representação dessas tramas, pois abarcava as políticas públicas em seu conjunto e, em seus encontros, discutia as condições de vida do povo brasileiro e as tarefas do movimento comunitário em termos de educação, transporte, moradia, saúde, custo de vida, constituinte, etc. O campo educacional é analisado pela CBB em três grandes eixos referentes ao acesso e permanência dos educandos na escola, à qualidade do ensino e

à democratização, fundamentada na participação no processo de decisão. O estatuto simbólico da CBB é representado pelas suas campanhas e lutas em movimento. A entidade popular investe na prática pedagógica elaborando uma proposta de ensino, numa perspectiva de preparar as crianças a enfrentar a educação formal. Os eixos temáticos giram em torno da cooperação, da solidariedade e do espírito crítico. A relevância da experiência relativa ao ensino e à aprendizagem, desenvolvida nas escolas comunitárias, lembrada pelos participantes do processo, demonstrada sua aplicabilidade pelas professoras comunitárias, que atualmente atuam nas escolas públicas, assim é expressa:

O militante F (1997) afirma que essas escolas comunitárias possam a gestar um método de alfabetização baseado nos moldes da educação orientada por Paulo Freire, a educação conscientizadora. Então há toda uma discussão e as professoras comunitárias, que lecionavam nessas escolas dos Centros Comunitários, eram selecionadas com base em diversos critérios como: inserção no movimento popular, grau de instrução e estudo da metodologia da pedagogia para as ensinar as crianças. Existia uma comissão permanente que era para orientar as professoras e passava de escola em escola fazendo um tipo de supervisão, para ver se a professora estava seguindo o método definido coletivamente, se tinha dificuldade e qual o problema com os alunos. Fizeram uma cartilha, que sofreu diversas críticas, porque embora a metodologia apontasse uma nova visão ainda reproduzia elementos do ensino tradicional, não conseguia responder ao objetivo que a gente estava querendo e depois foi feito um vídeo mostrando as condições da escola —Escola Comunitária para Quem e para Quê? — objetivo da experiência. A coordenação dessas escolas começou a ser feita pela Comissão dos Bairros de Belém - CBB, criada em janeiro de 79, elas tinham inclusive assessoria de pessoas da universidade, pessoas que estavam querendo ajudar, até o Paulo Freire esteve em Belém para discutir com pessoas do movimento, As professoras do movimento foram contar essa experiência de Belém em São Paulo, Recife e Rio de Janeiro, mantendo articulação permanente com esses Estados.

O participante da experiência de alfabetização em escolas comunitárias (Militante F/1997) enfatiza os princípios do método, a seleção de professores, as formas de acompanhamento e os produtos resultantes. Relata que os princípios do método estavam baseados na metodologia de Paulo Freire, fundamentada no processo de ação x reflexão x ação (conhecimento da realidade social x reflexão sobre esta realidade x

transformação pela ação conscientizadora). A seleção para professoras comunitárias estava fundamentada em critérios como a participação no movimento popular, grau de instrução e estudo da metodologia. As formas de acompanhamento detinham uma estrutura de decisões coletivas e uma “Comissão Permanente” que discutia com os professores comunitários as dificuldades e os problemas com alunos. O produto resultante da experiência foi uma “Cartilha”, contendo elementos novos e tradicionais ligados ao ensino.

O participante (Militante I/1997) da experiência comunitária relata suas atividades profissionais, as tramas escolares no triângulo aluno/professor/diretor e os processos de trabalho que determinam a aprendizagem. Descreve seu processo de trabalho, com precisão de um maestro, na regência da leitura, Estudos Sociais, Ciência e Matemática. Atua de forma planejada em suas ações com músicas, brincadeiras, jogos e compreende a aprendizagem como processo, movimento, sempre presente em sua fala. Demonstra que o cotidiano é uma trama de relações, representada no processo de avaliação, em que vale a inteligência, a astúcia, o silêncio, a solidariedade e a duplicidade para transpor os instrumentos autoritários da escola. Transforma as regras do jogo do cotidiano escolar em conteúdo, organização, participação e criatividade no processo de avaliação dos alunos. Relata experiências inacabadas com adultos, afirma a necessidade de continuidade, pois em três meses, numa turma de vinte e cinco (25) alunos, metade estava quase alfabetizada e, os demais, começando a ler, conhecendo as letras, escrevendo seu nome, fazendo palavras e frases pequenas. A experiência metodológica das escolas comunitárias gerou eficiência no planejamento, na ação e na desenvoltura ao tratar as situações que tendem a colocar obstáculos ao processo de aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises do campo de forças demonstram concepções e tramas sociais para definição das políticas públicas sociais e educacionais, assumidas pelos diferentes grupos em diferentes tempos de administração, representadas pelas concepções políticas sobre a autonomia dos movimentos sociais frente ao Estado; alianças e negociações em apoio ao governo peemedebista; cooptação e/ou conquista de lideranças e intelectuais para cargos-chave em planejamento, pesquisa e assessorias de comunidade; produções de ações que investem diretamente nas áreas

de invasões; fechamento aos canais de participação e repressão intensiva e extensiva aos professores, diretores, administradores; associação das políticas públicas locais com o cenário nacional e mundial; implementação e criação de entidades locais e suas articulações intensas com as organizações nacionais; avanço dos movimentos sociais nas ações propositivas tendo em vista a viabilização da democratização da gestão e articulação em subsídios aos representantes do campo da esquerda nas Câmaras, Assembleias Legislativas e Congresso Nacional; perda de potencialidade de luta dos movimentos sociais em razão das disputas internas pela definição de propostas e encaminhamentos de diferentes grupos, presentes no espaço de ação das entidades.

As análises das entrevistas apontam também a presença das forças partidárias e sindicais, ligadas aos grupos de esquerda, em contraposição às forças sociais (estatal e econômica) no espaço escolar, reveladas pelos tempos concernentes às reuniões e as greves, que se apresenta no processo de trabalho escolar legitimado pelos agentes sociais internos, porém suas ações são monitoradas segundo um processo de discussão que envolve sugestões e decisões. O presente estudo ainda exige aprofundamentos em relação ao final do século XX e início do século XXI, quando tentaremos apresentar perspectivas mais aprofundadas numa perspectiva de totalidade das ligações entre os campos fundamentados nas análises de conteúdos propositivos. A continuidade de estudos implicará na definição das diferentes instâncias de participação e as possibilidades de vislumbrar os centros de tomadas de decisões defendidos nas análises de Melucci. A compreensão da dinâmica dos movimentos sociais no campo educacional na continuidade da pesquisa (1997- 2008) tratará das novas experiências na perspectiva da pedagogia social do movimento. A presente preocupação está centrada nas experiências desenvolvidas pela Central única dos Trabalhadores - CUT em diversos municípios paraenses. No presente momento estamos em processo de coleta de dados e sempre na perspectiva da história e memória dessas experiências.

NOTAS E REFERÊNCIAS

[1] Bourdieu, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Coleção Memória e Sociedade. Lisboa: DIFEI e Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

[2] Melucci, Alberto. Paradoxos da existência cotidiana (e/ou “do dia a dia”) da democracia pós-industrial e os movimentos sociais. Departamento de Política Social da Universidade de Trento. Trabalho apresentado no V Simpósio de Novos Atores e Novas Identidades. XII Congresso Mundial de Sociologia. Madri, 9 – 13 de julho (july) 1990.

[3] Cf. FASE. Texto-Base de Contextualização MPUs da Região Metropolitana de Belém. Convênio PPU/Amazônia e UFPA. Diagnóstico sobre os MPUs. Pará/Belém, Junho, 1994. Cf. Pará. 15 anos em 4. O caminho das transformações. Governo Jader Barbalho 83/86.

[4] FASE. Convênio PPU/Amazônia e UFPA. Texto-Base de Contextualização MPUs da Região Metropolitana de Belém. Diagnóstico sobre os MPUs. Belém, PA: Jun. 1994.

[5] Cf. José Paulo Neto Em busca da contemporaneidade perdida: a esquerda brasileira pós -64. (pp. 221- 245). In: Mota, Carlos Guilherme (Org.). Viagem Incompleta: A experiência brasileira (1500-2000): A grande transação São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000. Entende como esquerda o conjunto de “ movimentos de idéias endereçadas ao projeto de transformação social em benefício das classes oprimidas exploradas”, configurando-se pluralmente num variegado “espectro de cores e matizes”. Compreende, também, que na análise da esquerda brasileira é importante distinguir uma esquerda - orgânica, caracterizada pela pertinência de seus sujeitos a algum tipo de estrutura partidária (ou grupuscular) e uma esquerda-movimento, cujo protagonismo não se subordina a qualquer aparato político específico.

[6] Cf. PERE PETIT. A esperança equilibrista: A trajetória do PT no Pará. São Paulo: Editorial Boitempo, 1996, p. 155-211. [7] Cf. Pará. Caminhos para o futuro. Governo Hélio Gueiros 87/91.

[8] Cf. Mensagem à Assembléia Legislativa - 1992/94. Governo do Trabalho/Pará.

[9] Cf. Plano Plurianual: 1996/1999. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral. Belém, 1995.

[10] Cf. Caderno SNAI - Secretaria Nacional de Assuntos Institucionais. Reflexões sobre o PT e o poder local. 11o Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores. Rio de Janeiro, 29 à 31/8/97.

EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ENCHARCADA DE AMAZÔNIA: reflexões a partir da vida-obra de Dalcídio Jurandir

FARIAS, Fernando Jorge Santos

RESUMO

O artigo consiste em refletir sobre a produção literária de Dalcídio Jurandir, escritor amazônida, que, dentre tantas questões, comunica sobre a educação sem qualidade, ofertada no interior e na capital do Estado do Pará, Amazônia. Assim, o texto discute a caracterização da educação na Amazônia, realizada pelo escritor do norte, além de enfatizar que a investida de Dalcídio consistiu em uma literatura comprometida com a denúncia de desigualdades. Provavelmente, tendo Dalcídio o entendimento de que a literatura pode servir à contraposição, cria o escritor um conjunto de obras capazes de estampar as desigualdades sociais (dentre elas, a ausência de uma educação escolar de qualidade). As conclusões que a discussão possibilitou apontam para a necessidade dalcidiana de ser um escritor hábil em confeccionar um ciclo de romances que retratasse as questões referentes a uma Amazônia decaída, principalmente no aspecto educativo. O autor incorpora, possivelmente, as características de uma literatura com semblantes políticos, fortalecida na contraposição ao quadro desigual que o solo amazônico ainda apresenta. Dalcídio quando caracteriza algumas escolas freqüentadas, na Vila de Cachoeira do Arari e em Belém, PA, pelo personagem Alfredo, acrescenta às páginas da história da educação na Amazônia, o ensino escolar que, sobremaneira, provoca a evasão de seus alunos ora para a capital do Pará em busca de uma educação de qualidade, ora para o mundo do trabalho não formalizado dada a inadequação dos estudos escolares em grande parte da Amazônia.

Palavras-Chave: educação na Amazônia. Dalcídio Jurandir. Representação Literária.

As observações iniciais acerca deste artigo, exigem, duas demarcações necessárias. A primeira diz respeito à utilização da literatura como fonte de pesquisa histórica/historiográfica na educação. Alguns referenciais da nova História cultural preconizam os textos literários como *fonte de pesquisa*,

uma vez que, conforme evidenciou Santos (2007, p. 1), estes, enquanto meios de expressão da linguagem humana, “atravessam os séculos tornando-se material para verificação de práticas, costumes e valores”.

A outra baliza necessária de esclarecimento diz respeito ao conceito de fonte aqui trabalhado. Para este estudo, entendo fonte semelhantemente a FEBVRE (*apud* ARÓSTEGUI, 2006, p. 489), ao defender que a pesquisa deve utilizar, todas as produções humanas, “e não somente os documentos de arquivo em favor dos quais criou-se um privilégio...Também um poema, um quadro, um drama são para nós documentos, testemunhos[...]”.

Assim, o artigo discutirá educação e representação na/da Amazônia, valendo-se das elaborações que giram em torno da figura do literato amazônida Dalcídio Jurandir.

O ESCRITOR E SUAS PROXIMIDADES COM A EDUCAÇÃO

A proximidade do ano de 2009, ano em que comemoramos o centenário de nascimento de Dalcídio Jurandir, instiga-me a rever parte de sua vida, diria eu, pouco conhecida. Antes dessa particularidade, penso ser relevante comunicar de quem falo. Trata-se de Dalcídio Ramos Pereira, o Dalcídio Jurandir, escritor paraense nascido em 10 de janeiro de 1909 na cidade de Ponta de Pedras, Pará, e falecido em 16 de junho de 1979, no Rio de Janeiro. Em meu entendimento, tal escritor integra o quadro dos grandes produtores culturais da Amazônia, haja vista que sua contribuição ao campo do saber estende-se ao romance, a crítica literária, a crítica de arte, ao jornalismo e a poesia.

Por questões pessoais, o escritor paraense rejeitava o título, porém, inegavelmente, o filho do solo amazônida é o Romancista da Amazônia como registraram Nunes, Pereira, Pereira (2006) em biobibliografia sobre o autor. Dalcídio é escritor de um conjunto de romances titulado por ele com o nome “Ciclo Extremo-Norte”. Nestes romances, o escritor representa a Amazônia em um grande painel, abrangendo o final dos anos 10 até o término dos anos 20 (Além dos dez romances, Dalcídio escreveu “Linha do Parque”, romance fora do Ciclo e feito sob encomenda do esquerdismo brasileiro à época).

Além de uma vida voltada à literatura, o filho de Alfredo Pereira e Margarida Ramos aproximou-se da área educativa. Divido, por questões voltadas a ordem do texto, essa proximidade em dois momentos: a primeira trata de um caráter mais testemunhal e a outra de uma vertente ficcional já, de certa forma, também anunciada.

A vida do escritor apresenta características interessantes. Conforme registrou (PEREZ, s.d/s.p), foi com a mãe, nos momentos em que ela costurava ou voltava do fogão, que Dalcídio aprendeu a ler. Após a mãe, teve o garoto uma pequena série de mestres-escolas: o professor Proença, a professora Lucinda Simões da escola Mista Estadual e o professor Francisco Leão do curso primário, grande mestre de caligrafia. 3

Nas duas estantes do pai, fez sua descoberta dos livros, e satisfaz, em certa parte, sua curiosidade intelectual. Suas lentes foram ao encontro de No País das Artes, de Blasco Ibañez e Cultura dos Campos, de Assis Brasil, chegando ao Dicionário Prático Ilustrado e alguma coisa de Camilo Castelo Branco. Dalcídio adentrou ao mundo da poesia por meio das Primaveras e fazia também a essa altura sua iniciação em Eça de Queiroz, “se a mãe, ao vê-lo tirar da estante o Primo Basílio, não viesse com advertência”(PEREZ, s.d/ s.p).

Em 1922, o garoto curioso do Marajó, PA, parte para a capital do Estado, viajando com a mãe, que o deixa em casa de parentes. É então matriculado no 3º ano elementar do Grupo Escolar Barão do Rio Branco e, três anos depois, entra no Ginásio Paes de Carvalho.

Em meio às dificuldades financeiras e a inibição, Dalcídio recua quanto aos chamados “preparatórios”, e assim, acaba ausentando-se do Ginásio, não concluindo o 2º ano. Sobre este fato, o escritor relembra e diz: “Era junho de 1926. Tinha capiscado ano e meio de ‘humanidades’ e assim entrei no mundo, sem nenhuma letra, sem nenhuma aptidão, chocando a juventude pelo subúrbio”(JURANDIR *apud* PEREZ, s.d/s.p).

Com formação praticamente autodidata, o garoto se torna adulto. Conforme informações em sua biografia apresentada na segunda edição de seu primeiro romance, “em 1931, sendo auxiliar do gabinete da Interventoria do Estado, em 1932, é transferido para 1º oficial da Secretaria de Policial Civil, mas pede para ser lotado como 2º oficial na Diretoria de Educação e Ensino, em que é atendido” (JURANDIR, 1976, p.8). Em 1934, é promovido a 1º oficial da mesma diretoria, além de ser secretário da

revista Escola, e em 1939, vai a Salvaterra, Marajó, PA, exercendo em comissão o cargo de Inspetor Escolar (JURANDIR, 1976).

Inegavelmente, tanto a vida pessoal quanto às atividades exercidas pelo escritor, relacionadas à educação, contribuem para o quadro romanesco que cria. Em caráter ficcional, entendo que Dalcídio representa no Ciclo Extremo-Norte, a educação no contexto amazônico, vivida principalmente pelo personagem Alfredo (tanto na Vila de Cachoeira como em Belém).

Nesta representação, o autor caracteriza alguns processos educativos vivenciados pelo personagem Alfredo: A escola de seu Proença, às aulas com a professora vinda de Portugal, os estudos com o professor Valério, o sonho com o ensino no Anglo-Brasileiro, do Rio de Janeiro, a aprendizagem no Barão do Rio Branco e a primeira Manhã no Ginásio Paes de Carvalho.

Diante de suas vivências, principalmente as proximidades com a educação das classes inferiorizadas, Dalcídio sente-se na “responsabilidade” de representar, amargamente, grande parte do povo amazônica que sofre e luta para sobreviver, “famintos por saber”, como é o caso do marajoara Alfredo. Assim, por meio de sua literatura elabora um painel contrahegemônico, uma obra do dissenso em que sua investida consiste em representar não os grandes heróis, mas a arraia miúda, a Aristocracia de pé no chão.

Em minha leitura, Dalcídio aproximasse muito fortemente da compreensão de Literatura Engajada. Esta, tem como direcionamento, conforme Robert (*apud* DENIS, 2002, p.32), o ato ou atitude do intelectual, do artista que, tomando “consciência do seu pertencimento à sociedade e ao mundo do seu tempo, renuncia à uma posição de simples espectador e colocar o seu pensamento ou a sua arte a serviço de uma causa”. O objetivo de Dalcídio consistiu em fazer de sua literatura a arma capaz de denunciar as desigualdades sociais e, principalmente, em meu olhar, as educacionais, presentes na Amazônia. Em relação a seu posicionamento e ao seu legado intelectual, assim se pronunciou:

Foi a tentativa inicial de transmitir, em termos de ficção, o que vive, sente e sonha o homem marajoara. Vale como um depoimento, uma memória, uma denúncia, uma antecipação. Tentei captar o trivial, o não heróico, o dia-a-dia da vida marajoara, vida que parece tão coisa nenhuma e é, no entanto, tão de todo mundo (TORRES, MARANHÃO, GALVÃO, 1976, p.3).

O que vale para essa reflexão é que a “argamassa de sua obra” é oriunda de sua vida somada ao componente literário representado pela estética. Ao retratar a educação na Amazônia no final dos anos 10 e término dos anos 20, Dalcídio incorpora o entendimento de uma literatura capaz de mostrar não as escolas particulares, mas o ensino público precário, sem qualidade, ofertado tanto no interior do Estado como na capital paraense no referido período. A seguir, visando evidenciar minha argumentação, apresento algumas vivências de educação escolar de Alfredo, personagem dalcidiano que sonhava com os estudos capazes de fazê-lo homem “letrado”, um ser “culto”.

EXEMPLOS DE “EDUCAÇÕES” EM CACHOEIRA E BELÉM, AMAZÔNIA

Os exemplos que aqui apresento são oriundos de algumas obras do Ciclo elaborado por Dalcídio Jurandir. A primeira tipificação escolar que apreendo em minha leitura do ciclo dalcidiano é a **escola de seu Proença**. O narrador, sutilmente, apresenta a escola e o modelo/tendência de ensino efetivado pelo mestre Proença:

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 todas as tardes (JURANDIR, 1991, p.87).

Uma outra representação de processo educativo re-criada por Dalcídio Jurandir, corresponde à **escola da professora vinda de Portugal**. Ao continuar se direcionando a educação escolar, o menino do marajó sente uma gama de sentimentos inferiorizantes invadirem seus sonhos, e, de algum modo, escoam para bem longe tanto a escola/estudos em Belém como a conquista do mundo. Mesmo assim, “Alfredo, cheio de incertezas e apreensões, tinha que voltar à escola da professora chegada de Portugal (JURANDIR, 1994, p.87):

A escola era instalada na própria casa da professora. Sala de paredes descascadas, cobertas de fumaça; o teto sem forro, de telhas sombrias, arqueava-se sobre as carteiras gastas e aleijadas. Com a impressão da recente morte de Juca, o aluno mais velho, havia também um ar

de luto em todas as meninas e meninos. Cadernos tarjados, professora vestida de mortalha, quadro negro como um ataúde, torrões negros na parede do corredor. As portas escuras mostravam o fundo esfumado da cozinha de chão (JURANDIR, 1994, p.88).

Enquanto não é possível os estudos em Belém, em medida paliativa, D. Amélia, mãe do garoto, pensa em matricular seu filho em outra escola, a **escola do professor Valério**. Na verdade, sabia ela que não tinha dinheiro para transferi-lo para uma escola melhor, se relacionada às já freqüentadas pelo menino. Se dependesse das condições financeiras de sua família, Alfredo estudaria por longo tempo com o Prof. Valério. Este docente, com um ordenado parco, lutava para se manter naquela função. Chegou a realizar ensinamentos com pena de seus alunos. Luta e relutava para que estes não ficassem abandonados, a margem da educação tão sonhada por grande maioria das crianças da localidade.

- Você, meu filho, não vai freqüentar a escola de manhã. Seu pai paga suas aulas da tarde. Com você, ele não será ríspido. E você sabe que o professor Valério, coitado, não liga ao ensino por que o governo não paga o pobre há mais de três anos. Foi obrigado a pescar, a aceitar trabalhos de guarda-livros nas tabernas. A escola estadual não fechou, por que ele se compadeceu das crianças. Estudou na Escola Normal. Sua família teve. Aquela casa velha onde ele mora com a mãe foi um casarão. O que ficou é só uma parte da casa (JURANDIR, 1994, p.287).

Após algumas tentativas, Alfredo chega à Belém, capital do Estado, almejando os estudos que o libertariam de um conjunto de características que o inferiorizava. O colégio encontrado acaba não sendo aquele de seus sonhos. O pequeno marajoara direciona-se ao **Grupo Escolar Barão do Rio Branco**. Neste, o menino sente grande dissociação entre o meio social/natural e os estudos ali processados. Parecia que ensinar consistia apenas em palavrear:

Alfredo não via os objetos que falavam as lições. Giz cobria a pedra de máximo divisor comum, volumes, quantias, governadores-gerais, coisas do mais puro faz de conta. A maçã de eu saia a fração, cadê a maçã? O pão desfeito em avos, quocientes e quintos, de vento era, a planta não aparecia em pessoa, nem por uma causalidade um pé de sabugueiro, denominava-se reino vegetal [...]. Em vão queria distinguir no papel o reino mineral do vegetal. Boi, no papel e na língua da professora era morto igual pedra (JURANDIR, 1984, p.116).

Em grande desencanto com os estudos escolares da capital, Alfredo mergulha em uma das mais profundas realidades educativas do Estado. Admitido no **Ginásio Paes de Carvalho**, o antes garoto, agora, é um rapaz-homem que ensaia sua maturidade em meio a uma Belém destoante da beleza educativa sonhada por ele. Alfredo vai assistir sua primeira aula no Ginásio, mas engana-se de sala e ouve uma lição de Química do 3º ano. A caracterização do ensino dessa instituição é pincelado no trecho a seguir:

Viu de repente no rosto da inspetora, entrou saiu, a carroça que na rua rodava, fixouse nos beiços do professor, dissolvidos no rosto de peixe azulado de gelo e barba, a lição escorria. Os óculos faiscavam, refletindo velhas águas do chalé, o rio no sol das duas da tarde; antigos olhos de menino pela beira água; a lição distanciava-se. Terá visto uma vez o reflexo de um raio no rio, a água clareando pelo fundo, a canarana, um peixe-boi boiou, encandeado. Que estou fazendo aqui, quem marcou este encontro entre estas criaturas e aquele gelado peixe de óculos? Que entendimento há de sair deste ouvir de muitos e daquele falar de um só? (JURANDIR, 1967, p.17).

Estas são algumas caracterizações do processo de ensino-aprendizagem experienciados pelo personagem amazônida Alfredo. A seguir, discuto a criação literária dalcidiana como possibilidade de representação comprometida com a denúncia de desigualdades, em solo amazônico.

A LITERATURA DALCIDIANA (RE)CRIANDO UMA AMAZÔNIA

Diante do até aqui exposto, proponho por em relevo que a ficção dalcidiana é entranhada, substancialmente, das vivências próximas à educação na Amazônia que o autor teve. Se a tentativa do escritor foi representar, em termos de ficção, a vida de um povo inferiorizado, Dalcídio avizinhou-se, consideravelmente, das idéias oriundas de um compromisso literário ao representar. O Romancista da Amazônia constrange-se mais se satisfaz em representar seu povo com características frias e cinzas, povo este decaído como a “quebra” da borracha.

A vida educativa ilustrada nos romances amazônicos do escritor marajoara, ganhou, não um falseamento, mas uma representação possibilitada pela “licença” que a literatura trás consigo: Dalcídio representa, em suas obras, não os indivíduos, mas os “tipos” que estes

exercem no meio social/educacional. Ao criar um espaço e personagens em uma localidade, o escritor marajoara aproximou-se da realidade objetiva, dos indivíduos ali representados.

Seu ofício, amargamente realizado, passou a significar a possibilidade de “eco” a voz de um povo sempre esquecido e sofrido. Alusivamente, o escritor compara-se a um autodidata (e assim o foi) que consegue, mesmo com imperfeições, tocar em prol da “arraia miúda”. Tanto o instrumento quanto a forma de aprendizagem não correspondem aos “modos formais”, porém, executados foram:

Não figurei Marajó como um inferno nem tampouco como um paraíso perdido. Criei nela o meu universo, a terra encantada, e escrevi com prazer, candura e desencanto, com obstinação ingênua e saboroso desgosto, horas e horas vivi na mais divertida e amarga ilusão literária. A flauta é tosca, toquei de orelha mas toquei com sentimento (TORRES, MARANHÃO, GALVÃO,1976, p.3).

A partir destas palavras de Dalcídio Jurandir, subentendo a ligação, entre três componentes substanciais para uma obra ser aproximada ao compromisso, do literato, com “as questões e o povo de baixo”. Para Denis (2002), o ato de representar, em termos de literatura, um povo, por exemplo, estabelece algumas particularidades entre o literato, a literatura e o meio social:

Tratando-se de literatos e de literatura, percebe-se imediatamente que o que está em causa no engajamento é fundamentalmente as relações entre o literário e o social, quer dizer, a função que a sociedade atribui à literatura e o papel que esta última admite aí representar. No sentido estrito, o escritor engajado é aquele que assumiu, explicitamente, uma série de compromissos com relação à coletividade, que ligou-se de alguma forma a ela por uma promessa e que joga nessa partida a sua credibilidade e a sua reputação. Mais forte ainda, engajar a literatura, parece bem significar que a colocam em penhor: inscrevem-na num processo que a ultrapassa, fazem-na servir a alguma coisa que não ela mesma, mas, ainda mais, colocam-na em jogo, no sentido em que ela se torna a parte interessada de uma transação da qual ela é de alguma forma a caução, e na qual ela coloca em risco a sua própria realidade (p.31-2).

A intenção de Dalcídio correspondeu a uma representação de questões problemáticas porque também silenciadas, que, somente a luz de uma ideologia política na literatura, capaz de denunciar e mobilizar-se contra injustiças, poderia se fazer oposição ao quadro desigual que a Amazônia apresentava e apresenta. Parafraseando Gorki, Dalcídio afirma que, diante desta questão, é necessário que tenhamos um “pessimismo viril, um pessimismo positivo, que venha da crítica constante (TORRES, MARANHÃO, GALVÃO, 1976, p.2). Reitera ainda o escritor acerca desta questão comentando o valor de sua obra:

Os meus livros, se na valem, valem por ser o documentário de uma situação que ainda tinha caráter cultural. Hoje, com a invasão dos rádios de pilha, da televisão, os costumes estão mudando. Os meus livros ficaram como instrumento de nostalgia, o registro de uma cultura que está sendo destruída pela invasão da Amazônia. Uma espécie de destruição sistemática dos costumes, sem fixar o progresso, sem dar benefícios às populações (TORRES, MARANHÃO, GALVÃO, 1976, p.2).

Comparando seu intento ao dos escritores atuais, Dalcídio observa que estes, frente às questões de representação na literatura, tem, dado o contexto atual, uma possibilidade de contraposição e denuncia às forças opressoras, muito maior a que ele teve. Finaliza sua fala esperançoso, por entender que por meio da linguagem, o escritor mantém vivo o pessimismo viril recomendado por Gorki:

- Um livro, uma obra não é sonhada nesses termos. Desde os vinte anos, eu sonhava em fazer uma obra que fosse o pensamento da juventude. Isso eu coloquei fora de qualquer objetivo de mercado. Eu coloquei em primeiro lugar a fabricação da obra. Fabricar a obra, um trabalho diário que importava na renúncia de todas as coisas. E apesar de tudo eu a interrompi. Tive de interromper por imposições médicas. Mas talvez ela tenha um certo encanto por ser assim interrompida. Um personagem principal que ainda é jovem, que não envelhece, ao contrário do que acontecesse nos romances russos [...] - Eu acredito que os novos tenham muito mais conhecimento da realidade brasileira. Eles estão mergulhados na realidade, no drama brasileiro, no drama de uma nação subdesenvolvida em sua passagem para o capitalismo. Isso cria problemas traumáticos, que vão tocar a sensibilidade do escritor. É no meio disso tudo e sob a ação universal das informações que ele pode criar uma linguagem, uma obra mais brasileira e, ao mesmo tempo, mais universal (TORRES, MARANHÃO, GALVÃO, 1976, p.4).

Quando Dalcídio opta por elaborar um conjunto de romances capazes de representar/denunciar as mazelas no interior da Amazônia, realiza o escritor uma obra consciente, de certa forma, de sua interferência no meio social, motivada por uma questão: a injustiça de forma geral.

Em meio a esta causa, situa-se Dalcídio enquanto representante de uma aristocracia de pé no chão. O ato de representar, compromissadamente, comporta, na construção do escritor marajoara, uma peculiaridade: mais precisamente, sinalizo que foi na esteira do esquerdismo que Dalcídio encorpa seu posicionamento de literato capaz de representar e fazer parte do coletivo que precisa contrapor-se. Apoiado nas palavras de Marcel (*apud* DENIS, 2002, p.33), completo este entendimento: “Parece-me que querer é em suma engajar-se, eu entendo por isso engajar ou representar a sua própria realidade: é colocar-se naquilo que se quer”.

Representar, engajadamente, conforme Marcel, consiste em ser fiel a si mesmo a partir do momento em que o artista/escritor se escolhe, se define, trilhando um percurso que apresenta parte de risco e de não conhecido. Assim fez o escritor da arraia miúda. Essa insistência sobre a representação dos decaídos na Amazônia, caracterizando uma literatura comprometida, até certo ponto, engajada, permanece, progressivamente, no coração literário dalcidiano.

Inegavelmente, o representar deste escritor caracteriza forte ligação de sua individualidade com o coletivo matéria-prima de sua arte. Ao escolher re-apresentar o povo humilde da Amazônia, Dalcídio traduz, em literatura, para os outros, a escolha que fez para si. Assim, decide elaborar uma produção romanesca a partir de uma ordem moral, em que se coloca de acordo com sua prática e suas convicções íntimas, sabendo dos riscos que tal posicionamento carrega consigo.

Sua escolha apresenta-se como vivo interesse pela *belle époque*, por exemplo, vista de vários ângulos de decaídos. A ilustração dalcidiana atinge tanto um auto valor estético como assume um frente ética que o subtende e o justifica. Essa escolha traz, para o escritor, inúmeras retaliações na medida em que o projeto ético que pulsa em seu coração e derrama-se pela veia de sua caneta, contrapõem-se a toda uma literatura já instituída.

Declaradamente, percebo que Dalcídio ensopa sua produção literária com investimento político, ou seja, seu propósito não consistiu em trabalho desinteressado, mas, sobretudo, a uma obra feita com muita franqueza,

trabalho e intencionalidade política. Na percepção do escritor, a literatura preocupou-se muito tempo retratando as “grandes conquistas”, enquanto que, grande parte da população (local e global), presencia um verdadeiro “desmatamento cultural”, como assim ele entendia:

- A visão que eu tive como romancista era a visão de que a realidade social é feita de lutas. De forma que eu tomei uma posição política. Meu romance é um romance político. Fui menino de beira-rio, do meio do campo, banhista de igarapé. Passei a juventude no subúrbio de Belém, entre amigos nunca intelectuais, nos salões da melhor linhagem que são os clubinhos de gente da estiva e das oficinas, das doces e brabinhas namoradas que trabalhavam na fábrica. Um bom intelectual de cátedra alta diria: são as minhas essências, as minhas virtualidades. Eu digo tão simplesmente: é a farinha-d'água dos meus beijos. Sou também de lá, sempre fiz questão de não arredar pé de minha origem e para isso, ou melhor, para enterrar o pé mais fundo, pude encontrar uma filiação ideológica que me dá razão(TORRES, MARANHÃO, GALVÃO, 1976, p.2).

O escrito de Dalcídio reporta-se à um tempo virulento, passivo, vinculado a gente de seu povo. Esse escrito tornou-se, pela força das coisas que aborda, um documento, um testemunho, um retrato de uma Amazônia cinzenta, fria, ao mesmo tempo do final dos anos dez e início dos anos vinte, e presente, sempre atual dada à permanência de contradições amazônicas/globais.

O que torna de imenso valor o Ciclo romanesco de Dalcídio, é que sua escrita é tecida para o momento em que vive, ou seja, o escritor do Norte comunica a respeito de um passado presente, substancialmente, presentificado, chegando seus escritos, aos leitores, como aquele quadro recém tingido em que o aroma de tinta fresca segue vacilante a incomodar o ambiente, dada sua agudez de cores. Inegavelmente, o romancista da Amazônia não se preocupa em registrar o transitório, mas aquilo que tendência a permanecer, a perdurar.

O trabalho com as palavras ganha o peso e o sentido, ao retornar em forma de representação, de qualquer coisa que valha como “real em termos de ficção”. Autor e obra se comunicam no intuito de situar e sentir-se situado no elaborado. A obra de Dalcídio sinaliza para uma presença total do escritor, somada a um trabalho específico de transposição a que ele se induz.

O tom de Dalcídio é marcado, notadamente, por um marasmo capaz de apresentar uma Amazônia fria, cheia de impossibilidades, principalmente, se o assunto consistia em educação para os pequenos moradores dos campos de Cachoeira e Belém do Pará, em sua maioria, apagados pela “borracha da desigualdade” que, definitivamente, desarticula a oferta de uma educação escolar de qualidade para os filhos da Amazônia, ainda famintos de saber escolar.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Júlio. O Processo Metodológico e a Documentação Histórica. In: _____. **A Pesquisa Histórica: Teoria e Método**. Tradução de Andréa Dore. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

DENIS, Benoît. **Literatura e Engajamento: de Pascal a Sartre**. Tradução de Luiz Dagoberto de Aguirra Roncari. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

DALCÍDIO JURANDIR: NEGAÇÃO DE PUBLICIDADE – Um grande romancista brasileiro faz revelações a Jornal de Letras. In: **Jornal de Letras**. Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, RJ: acervo “Dalcídio Romancista”, [S.1; s.d.].

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

_____. Dados Biobibliográficos. In: **Chove nos campos de Cachoeira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cátedra, 1976.

_____. **Passagem dos Inocentes**. Belém: Falangola, 1984.

_____. **Três Casas e um Rio**. 3ª edição. Belém: CEJUP, 1994.

_____. **Primeira Manhã**. São Paulo: Martins, 1967.

_____. **Conflitos e Personagens no Romance**. Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, RJ: acervo “crítico literário”, [S.1; 1954]

_____. **A Realidade Histórica no Romance**. Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, RJ: acervo “Dalcídio Jurandir crítico literário”, [S.l.; s.d.]

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

PEREZ, Renard. Dalcídio Jurandir. In: **Escritores Brasileiros Contemporâneos**. S.l./s.d. Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, RJ: acervo “Artigos sobre Dalcídio Jurandir”.

SANTOS, Ana Márcia Barbosa dos. **Breves Considerações Sobre o uso da Literatura como Fonte na Pesquisa Historiográfica**. 18º EPENN. Anais eletrônico. Maceió: UFAL, 2007. 1 CD-ROM.

TORRES, Antônio; MARANHÃO, Haroldo; GALVÃO, Pedro. **Um escritor no Purgatório**. In: Revista “Escrita”. Entrevista com Dalcídio Jurandir. São Paulo, 1976, p. 3-5. (Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, RJ: acervo “revistas”).

ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: das práticas punitivas aos projetos de ressocialização

Ferreira, Maria Goreth Silva

RESUMO

O estudo teve como objetivo compreender e atuar junto ao adolescente partindo do viés do significado de ser um menor infrator institucionalizado. Utilizamos várias atividades para abordar temas previstos na proposta pré-estabelecida em planejamento, como por exemplo palestras, seções de cinema, debates, dança, jogos educativos, esporte, noções de anatomia, etc. O projeto transcorreu de forma a tornar possível aos adolescentes compreender que a privação da liberdade é um dos maiores prejuízos do ato infracional, mas que embora exista esta privação, o período de internação é um momento importante, uma oportunidade de recomeço ou de um futuro com renovadas possibilidades. No desenvolver do projeto os internos ressignificaram o conceito de liberdade e contenção, atribuindo-lhes percepções positivas; evidenciaram a relação familiar como algo importante e construtivo; destacaram também que o grupo de amigos é uma forte fonte de influência e persuasão, a partir daí compreenderam que ser infrator vai muito além do ato infracional em si, envolve família, amigos, escola e muitos sentimentos e emoções, e que é possível iniciar um processo de mudança. Todas as ações realizadas na unidade de internação estimularam o convívio social dos adolescentes além de canalizar seus interesses pelas atividades lúdicas e artísticas reconhecendo seus benefícios e motivando uma auto reflexão sua atual condição. Foi necessário nos envolvermos no mundo desses atores, deixando de lado todas as formas de pré-conceitos e pré-concepções para estabelecer uma interrelação que permitiu a execução do projeto. Nestes nove meses também revemos nosso papel social e profissional diante desta realidade.

Palavras-Chave: Adolescentes infratores. Liberdade. Ações de saúde, cultura, lazer e esporte.

INTRODUÇÃO

Questões de violência e criminalidade são recorrentes nos noticiários e debates nacionais. As últimas produções cinematográficas brasileiras de repercussão internacional “Carandiru – Cidade de Deus - Anjos do Sol” são alguns desses filmes que retratam a situação de marginalidade e violência que assolam nosso país. Dados do Ministério da Justiça e da Secretaria Nacional de Segurança relatam que à medida que cresce a população de determinada região cresce também a violência e a criminalidade numa média de mais e 20% a cada 03 anos. A região Norte vem apresentando um aumento na ordem de 42,26% o maior índice por região, sendo o Pará, responsável pelo aumento de 90%. Santarém, cidade situada na região Oeste do Pará com aproximadamente 280 mil habitantes, apresentou um crescimento de criminalidade de 134,52% no período de 1999 a 2004 segundo dados da Polícia Civil (PA/SRBMA, 2005) (2 Maiores informações podem ser conseguidas no Trabalho de Conclusão do Curso de Direito do Prof. Juarez B. Galvão – Centro Universitário Luterano de Santarém – 2007, ou na tese de doutoramento do prof. Jarsen Luis Castro Guimarães da Universidade Federal do Pará – em fase de defesa).

Essa realidade é assustadora quando refletimos que o aumento geral do nível de criminalidade e violência acaba por afetar direta ou indiretamente milhares de jovens, crianças e adolescentes seja tornando-as vítimas das diferentes formas de violência, seja tornando-as agressoras em potencial, diminuindo suas possibilidades de desenvolvimento, de inserção social e de vida. Neste contexto, o simples fato de ser jovem já implica em situação de risco.

O hiperdimensionamento dos atos infracionais cometidos por adolescentes gera uma demanda na sociedade por medidas mais enérgicas. Diferentes instituições foram criadas ao longo dos anos para receber crianças e adolescentes infratores na tentativa de, com medidas sócio-educativas, possibilitar a recuperação e ressocialização desses sujeitos. A Fundação da Criança e do Adolescente do Pará - FUNCAP e o Centro Sócio-Educativo do Baixo Amazonas – CSEBA, sediada no município de Santarém, são as responsáveis pela aplicação dessas medidas em regime de internação. Esse relato versa sobre o projeto de extensão “Ações de Saúde, Cultura, Lazer e Esporte: a educação como estímulo à socialização dos adolescentes institucionalizados.” (3 Relato de experiência do projeto de Extensão aprovado pela PROEX - Universidade do Estado do Pará - CCBS, desenvolvido no interior – Campus XII Santarém), aprovado pela PROEX da Universidade do Estado do Pará, desenvolvido na FUNCAP

nos anos de 2006 e 2007 com o objetivo de estimular a reinserção social de adolescentes infratores através de ações educativas de saúde, esporte e cultura; buscar através de atividades culturais e de saúde canalizar os interesses desses menores, com a intenção de diminuir a reincidência de atos infracionais; despertar o interesse dos adolescentes por atividades lúdicas que contribuam para uma reflexão sobre sua atual condição.

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROJETO

Localizada num bairro próximo ao centro da cidade a FUNCAP possui capacidade máxima para 40 internos divididos em Box de 3 a 4 adolescentes. Para prestar assistência aos adolescentes, o CSEBA conta com uma equipe composta por: 02 Assistentes Sociais, 01 Psicólogas, 01 Pedagoga, 01 Téc. em Enfermagem, 01 Prof^o de Educação Física, 03 Prof^o de Educação Fundamental, 20 Educadores e Monitores e 05 Agentes de Artes Plásticas.

A FUNCAP é responsável por colocar em prática, no Pará, a política de proteção especial garantida pelo ECA, viabilizando, no dia-a-dia, a defesa dos direitos e garantias constitucionais de jovens e crianças. Para tanto, garante a proteção a crianças e adolescentes vítimas de abandono, negligência, maus-tratos, dependentes de drogas etc. e a execução das sanções (medidas sócio-educativas) previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, para as infrações cometidas na juventude, sempre procurando assegurar o desenvolvimento físico e mental de sua clientela; a maturidade afetiva e social que permita, ao indivíduo, a construção de um projeto de vida como espaço de cidadania.

A instituição mantém uma rotina diária que inclui apoio técnico para orientação do adolescente e da família; atividades de artesanato com vista a geração de renda; atividades artísticas e culturais como dança, teatro, música, festas e atividades de esporte e lazer com o intuito de socialização e educação dos adolescentes. A maioria dessas atividades é desenvolvida por diferentes parceiros que, sensibilizados com a questão que envolve essas crianças e adolescentes, articulam ações em colaboração com os objetivos da Instituição. Nosso projeto faz parte de uma dessas parcerias iniciada em 2006 e renovada para o ano de 2007.

Para participar do projeto os responsáveis pela FUNCAP fizeram a seleção dos adolescentes seguindo os seguintes critérios: um termo de consentimento foi assinado pela Instituição de forma a respaldar nossas ações e futuras publicações referentes a essa experiência. Entretanto, assumimos o compromisso de não registrar nomes e não fazer registro fotográfico dos menores infratores. Os adolescentes que participaram do projeto tinham entre 13 e 17 anos de idades e estavam internados em média 2 anos. No total foram 30 adolescentes, desses 10 eram reincidentes.

É importante frisar que houve grande rotatividade dos adolescentes durante o desenvolvimento do projeto motivada pelo fim de sua permanência na Instituição ou o pelas sanções/punições diante da infração a alguma norma interna. Um dado significativo que chamou nossa atenção a medida que aumentava nossa interação com os adolescentes foi o fato da grande maioria não ter sido criado na presença do pai (ou não conhecer a figura do pai) e de vir de famílias que se constituíram a partir das atividades do garimpo. (local de reprodução de violência contra a mulher, crianças e adolescentes)

O INTERESSE PELO PROJETO E OS DESAFIOS DE SUA EFETIVAÇÃO

O interesse pelo projeto nasceu de uma inquietação frente à excessiva exposição pela mídia local de formação de *gangs* e delitos cometidos por adolescentes. Por outro lado, buscávamos a inserção da Universidade através do desenvolvimento de atividades em grupos carentes da presença dos serviços públicos no cotidiano de suas vidas. A aproximação da Universidade foi encarada com satisfação e a acolhida do grupo técnico nos mostrou a seriedade com que o trabalho é desenvolvido; sem medos e segredos todos os espaços foram descobertos para que pudéssemos ter acesso ao cotidiano dos adolescentes internados. A medida que estreitávamos as relações nascia em nós o desejo de compreender qual o significado de ser infrator para aqueles adolescentes; que histórias escondiam. Vidas infames como diria Foucault (s.d), vidas obscuras assim como milhões de outras vidas que desapareceram ou desaparecerão no tempo sem deixar rastro, mas o acaso as colocou em evidência e fez encontrar alguém que as vigiassem, quem as punissem, quem lhes ouvisse as manifestações de alegria, os lamentos ou os grito de horror.

Neste relato vamos trazer à luz um pouco dessas histórias compartilhadas durante o nossa estada com esses menores, histórias que farão saltar para o primeiro plano o contexto de onde surgiram; ao mesmo tempo vamos relatar uma outra história construída coletivamente a partir de experiências/vivências que para muitos era novidade, estranhamente a vida os coloca diante de um paradoxo, é no limite da exclusão e marginalização que encontram acesso a bens culturais próprios do ambiente juvenil.

No planejamento e desenvolvimento do projeto enfrentamos questionamentos referentes à importância deste trabalho, perguntas do tipo *“por quê desenvolver um projeto com marginais que agredem inocentes”*, *“vocês não têm medo de serem agredidos por eles”*, perguntas corriqueiras que nos deram visibilidade de quão é grande o pré-conceito da sociedade frente aos menores infratores. Entretanto, tínhamos convicção da necessidade de diferentes ações direcionadas a este grupo e que a Universidade através dos cursos de enfermagem e de educação física poderia dar sua parcela de contribuição para a recuperação e reinserção desses adolescentes na sociedade.

Por outro lado, o acesso à assistência a saúde, ao esporte e a cultura é limitado tendo em vista as poucas políticas públicas nesses setores voltados aos adolescentes, principalmente aos de baixa renda, e em situação mais agravante, aos infratores. Considerando o adolescente como ponto fundamental dentro de qualquer processo de transformação social, é inadmissível o não cumprimento as leis federais – Constituição Federal, ECA, LDB, SUS - uma vez que não existe Universalidade de acesso, integralidade e equidade no atendimento e oferta de oportunidades sadias e seguras de desenvolvimento pessoal e social.

A equidade garante ao adolescente infrator assistência diferenciada, o que não ocorre de fato. Essa diferença na assistência é pautada em cima do fato de que o contexto em que o adolescente infrator vive não é o mesmo dos outros adolescentes, uma vez que esse convive ou conviveu em algum período de sua vida com situações de violência, situações essas que geram atos e sentimentos que repercutem e diferenciam suas demandas e seu processo saúde-doença.

Nesse sentido, a intenção do projeto era proporcionar através de atividades lúdicas, laborais, esportivas, de leitura e de educação em saúde momentos de reflexão sobre a própria condição de ser infrator, de estar privado de liberdade e de ser o seu próprio agente de transformação, ser o

sujeito do seu processo de mudança. Acreditamos que atividades lúdica, culturais e de saúde podem contribuir para diminuir a reincidência do jovem ao mundo do crime uma vez que oportuniza meios de canalizar os sentimentos agressivos e manter relações sociais saudáveis com seus pares. O incentivo e acesso à leitura poderão apresentar a esses adolescentes um universo talvez nunca antes vivenciado capaz de fazê-los refletir sobre seu mundo e sonhar com uma realidade diferente.

O COTIDIANO DO PROJETO

Era o primeiro dia do Projeto, estávamos em frente a FUNCAP olhando para aqueles muros longos, a aparência é de um presídio, para entrar só com identificação. Surgiu um certo temor, não sabíamos o que nos esperava, não sabíamos se seríamos aceitos pelos menores, se saberíamos o que falar, como falar com aqueles que a sociedade chama de infrator. E a rotina daquele espaço, como será conviver semanalmente num ambiente com pequenos criminosos. Passados os segundos de indecisão e medo entramos, a primeira visualização que tivemos foi da parede da quadra de esportes com vários desenhos coloridos, produções dos “artístas” que lá residiam, trouxe um pouco de humanização, arte e alegria para aquele espaço que apesar das inúmeras grades que deixam claro qual o espaço de liberdade e o espaço de detenção, a organização interna, as cores, as plantas e o semblante das pessoas que nos acolheram mostraram que ali estava o início de uma experiência que seria inesquecível. Ao invés de encontrar pessoas tristes, carrancudas, bravas estávamos diante de mulheres e homens que acreditavam na força de seu trabalho no atendimento aqueles menores e que apostavam nas parcerias para melhorar a qualidade desse atendimento. Nas grades alguns rostos jovens curiosos, mas com um olhar desafiador. Ali estava o nosso grande desafio, aqueles que deveríamos conquistar.

Os meninos que iram participar do projeto já haviam sido selecionados, ao todo eram 10 meninos – em cada projeto ou atividade são liberados dez meninos por vez de forma a facilitar o controle dos mesmos. Nossa primeira intenção era conhecer os meninos que estavam internados, instaurar um clima de camaradagem de forma a permitir o convívio e nossa participação naquele espaço. Os olhos dos menores corriam o espaço, mas evitavam nos olhar diretamente. Aquele era um momento crucial analisávamos os meninos e éramos analisados por eles. Seus corpos eram marcados por várias tatuagens e o olhar causava medo.

Medo e receio que aumentavam a medida em que conhecíamos todos os internos. Qualquer vacilo ou demonstração de medo poderia por a perder todo o projeto. Tínhamos que mostrar segurança e ao mesmo tempo tratá-los como qualquer adolescente.

Fizemos a apresentação do projeto para o coletivo de internos deixando claro que seu desenvolvimento previa um processo de construção coletiva e caso não houvesse o interesse deles o projeto não aconteceria. Em seguida já com o grupo selecionado abrimos espaço para uma conversa informal a fim de ouvir deles um pouco de suas vivências e o que gostariam de fazer durante o ano que tivesse relação com nossa presença naquele espaço. Realizamos duas dinâmicas de grupo com objetivo de apresentação e integração, porém nem todos participaram; três garotos optaram por não participar, mais tarde percebemos que eles tinham medo do que os colegas iriam pensar ao vê-los brincando nas dinâmicas. Os outros participaram normalmente, sem nenhum constrangimento.

Mais tarde, na prática esportiva do futsal, ficou evidente o relacionamento que existia entre eles, o clima de gozação e de reclamação nos mostrou que entre eles havia receio de mostrar fraqueza, a auto-imagem é algo para ser construído e cultivado, como forma de manter o respeito e a sobrevivência naquele espaço. A partir daí o relacionamento e o entrosamento foi evoluindo bastante. É importante destacar que a forma como os bolsistas se vestiram auxiliou bastante no entrosamento. O professor de Educação Física que atuava na instituição nos aconselhou a não usar roupas de marca, tênis, tentar usar roupas comuns, próximas ao ambiente dos menores. Pois assim eles seriam considerados “chegados” e o relacionamento seria favorecido. Isso foi perceptível.

Nosso primeiro tema de Educação em Saúde foi trabalhado nas dependências do Laboratório de Anatomia da UEPA. Os assuntos eram Sexo e Sexualidade. Apresentamos algumas informações e tiramos algumas dúvidas que existiam sobre o tema. Foram utilizados como material didático, filmes; os quais abordavam os temas previamente estabelecidos em acordo com os meninos, dentre eles temos: Bicho de sete Cabeças, Cristiane F: drogada e prostituída, Cidade de Deus, Cazuza, Diário de um adolescente, American pie: a primeira vez é inesquecível... Vídeos educativos, sobre DST /AIDS, Sexo e Sexualidade...

Foi riquíssimo, existiam muitas indagações, muitos olhares curiosos e pensativos, muito medo de perguntar algo que os outros julgassem

besteira. Gostaram tanto que sempre queriam saber quando retornariam a UEPA e principalmente quando iriam “tomar um banho” em sua piscina.

Foram realizadas outras atividades sempre alternando educação em saúde com práticas esportivas. Uma das atividades merece um destaque especial, a dinâmica “A árvore do conhecimento” onde desenhamos uma árvore na parede e demos um tema gerador “Quais os prejuízos que as drogas podem trazer para a minha vida”. Colocamos várias tiras de papel em branco pelo chão e junto com elas cinco tiras contendo as seguintes palavras: tristeza, perda dos amigos, morte, prisão e depressão.

Explicamos como funcionava a dinâmica e oferecemos os pincéis para que começassem a trabalhar. A grande dificuldade foi o fato de que alguns adolescentes não sabiam ler e escrever e sentiam vergonha de pedir ajuda. No sentido da copa à raiz da árvore, as palavras ficaram organizadas na seguinte seqüência: solidão, perda dos amigos, pensar mal, ilusão, falsos amigos, perda da família, perda dos amigos, solidão, depressão, morte, tristeza, perda da família, perda dos amigos, desentendimento com a família, falsos amigos, prisão, morte, vício, doença, tristeza e impotência sexual.

O curioso da dinâmica foi à repetição de várias palavras em locais diferentes. A partir desse fato percebemos que os adolescentes atribuem valores diferentes uns dos outros a determinados fatos ou acontecimentos o que contribuiu bastante para a concretização do planejamento.

Enfim chegou o dia da recreação na piscina da UEPA. Por medida de segurança, alguns internos que cometeram crimes bárbaros aqui em Santarém, não puderam participar da recreação. Compareceram apenas cinco garotos O curioso é que apesar da vontade enorme de virem para a piscina, parece que existia um muro que os impedia de chegar e mergulhar, são os muros que a sociedade impõe. Tivemos que convencê-los a entrar na piscina. Logo depois ficamos sabendo que um dos adolescentes do nosso grupo fugiu durante a vinda de um acampamento de férias.

Outros temas como drogas e violência também foram abordados em forma de filmes, debates, visitas nas dependências da UEPA e principalmente em muitas conversas a partir de perguntas feitas pelos próprios internos.

Nossas atividades continuaram pelas férias sempre mesclando ações de saúde e Educação Física em dias alternados. Nos dias das ações de

Educação Física iniciamos o trabalho como o Futsal, utilizando a quadra esportiva da unidade, trabalhamos também o Basquetebol, o Voleibol e o Handebol, além de jogos lúdicos como, por exemplo, o xadrez, a dama, o dominó, etc. Realizamos também debates que visavam socializar a importância da prática da atividade física para o indivíduo.

A partir do mês de Setembro iniciamos o trabalho com a Dança e a Música. Montamos um grupo de Street Dance que iniciou com quinze adolescentes e culminou com uma bela apresentação de uma coreografia montada pelos próprios internos e orientada por nós no início do mês de Dezembro, foram vários ensaios na própria unidade e na sala de dança da UEPA. O grupo de dança foi muito elogiado não só pelo público que assistiu no especial da FUNCAP realizado no auditório da UEPA, mas também pela imprensa de Santarém que cobriu o evento.

No último encontro com os internos fizemos uma confraternização, mostramos para eles um clipe com os ensaios e a trajetória do projeto durante o ano de 2006, lançamos e foi realizada uma auto avaliação do transcurso das atividades desenvolvidas, sem ressalvas todos gostaram, não apenas os adolescentes, mas todo o corpo técnico da instituição e solicitaram a continuação do projeto no próximo ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi uma grande oportunidade para nós acadêmicos, oportunidade não só de desenvolvimento profissional, mas também como sujeitos sociais e humanos conscientes de nosso papel perante a sociedade e nosso próximo. Tivemos problemas quanto aos recursos materiais que não foi disponibilizado durante toda a extensão do projeto, tivemos que utilizar materiais da própria instituição FUNCAP e da UEPA. Quanto às bolsas apesar de ter saído com quatro meses de atraso, iniciamos o projeto no período previsto. Elas serviram de incentivo à continuidade das atividades e manutenção do compromisso de firmar o que havia sido planejado. Mesmo com tais problemas alcançamos êxito diante de nossas expectativas, foi satisfatório trabalhar e romper os pré-conceitos e estigmas pessoais em relação aos menores infratores e perceber o alto grau de potencialidades existentes por trás daquelas barras de ferro, só precisam de uma oportunidade, afinal não se planta uma árvore, mas se espalha uma semente.

É sempre importante abrir espaço para um novo processo, “romper limites, avançar para além... construir horizontes, fazer educação.”

REFERÊNCIAS

BIBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução: Centro Bíblico Católico. 34. ed rev. São Paulo: Ave Maria, 1982.

BRASIL, Ministério da Saúde do. **Indicadores de saúde**. Disponível em www.datasus.gov.br. Revisto em 2005, acessado em 15/10/05.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde do. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Resolução nº 196, 1996.

CASTRO, Ana Luíza de Souza. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery (coord); KOLLER, Silvia Helena. **Adolescência e psicologia: concepção, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery (coord); KOLLER, Silvia Helena. **Adolescência e psicologia: concepção, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (1990). *Diário Oficial da União*. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília – DF.

EXISTENCIALISMO e fenomenologia. Disponível em www.educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/heidegger3.htm, acessado em 25/09/06.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HEIDEGGER, Martins. **Ser e Tempo**. Parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. **Ser e Tempo**. Parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

INDICADORES sobre crianças e adolescentes na década de 90.

Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/>, acessado em 25/09/06.

LIBERDADE essa palavra (verso de Cecília Meireles). Disponível em www.amplifique.com/ , acessado em 15/10/06.

MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa; PRAÇA, Neide de Souza. **Abordagens teóricometodológicas qualitativas: a vivência da mulher no período reprodutivo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teorias, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RAMOS, Flavia Regina Souza; MONTICELLI, Marisa; NITSCHKE, Rosana Gonçalves. **Projeto Acolher: um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro**. Brasília: ABEn / governo Federal, 2000.

ROCHA, Marisa Lopes da. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery (coord); KOLLER, Silvia Helena. **Adolescência e psicologia: concepção, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

SELTIZ, Claire et al. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Helder, 1967.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPI, Mário (org.). **O adolescente e o ato infracional.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WINNICOTT, Donald W. **Privação e delinqüência.** Tradução Cabral Álvaro. Revisto por Mônica Stahel. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 a.

WOOD, Geri LoBiondo; HABER, Judith. **Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

O EXERCÍCIO DE CIÊNCIA & TECNOLOGIA PRODUZINDO UMA POÉTICA DA FORMA

FIALHO, Roberto Paulo Bibas

RESUMO

O trabalho resulta de experiências de composição visual realizadas durante o Curso de Especialização de Design de Móveis, realizado pela UEPA/CCNT, durante os anos de 2006 e 2007, tendo como ápice a utilização da forma como elemento compositivo, estudada e aplicada especialmente na criação e execução de peças compostas de planos de madeira compensada especialmente analisados em sua característica físico-ergonômica de funcionalidade, para formar integralmente peças mobiliárias montáveis e desmontáveis constituídas de planos em série ou planos seriais de madeira compensada, constituído por móveis feitos integralmente por este material. O inusitado das experimentações pesquisativas foi justamente a obtenção de formas harmônicas que inspiraram inicialmente uma temática livre e que posteriormente ganharam corpo e identidade visual com elementos da natureza e formas espaciais de característica abstrata. No seu todo, o processo científico e tecnológico das experimentações de projeto de móveis realizado viabilizou não só a construção dos protótipos e mobiliários, como também a leitura compreensível da apreciação estética da forma.

Palavras-Chave: Design de Mobiliário. Composição visual. Criatividade.

1. INTRODUÇÃO

Todo aquele que produz a forma também produz um conteúdo, demonstrando neste exercício a capacidade de consolidar junto ao estudo dos princípios básicos dos materiais e das técnicas construtivas, também a produção de um visual que o faça ver as coisas de maneira diferente. Assim, o exercício experimental constantemente revela a arte da auto-descoberta a cada momento. A Universidade do Estado do Pará reserva nas ações de pesquisa do **Curso de Especialização em Design de Móveis** esta oportunidade de experimentação.

Uma das experiências mais importantes e válidas neste sentido é a produção de modelos, protótipos e peças experimentais em tamanho natural, geralmente feitas em madeira. A própria atividade cotidiana da produção científica e tecnológica revela práxis comuns, mas que podem potencializar resultados inesperados e de enorme e inesperada expressividade.

A composição visual é a “criação de um design a partir de inúmeras cores e formas, tons e proporções relativas”, que relacionados interativamente, tem como resultado a composição, segundo afirma Dondis (1998, p. 30). Para Parramón (1988), a composição é o arranjo visual dos elementos formais e pictóricos de uma obra desenvolvida, cujo resultado será o ritmo visual obtido da soma dos seus fatores de unidade e variedade, significando dizer que a boa composição deve integrar adequadamente os seus elementos, proporcionando a satisfação e agrado visual do seu apreciador.

2. PESQUISAR E FAZER DESIGN

O desenvolvimento das atividades normais de criação no design já suscitam, por conta própria, uma metodologia livre e aberta, onde se possa estudar um programa de necessidades e a partir dele sistematizar um produto. No caso do design de móveis, este produto em geral consiste da confecção de móveis, além de técnicas e sistemas de produção. Cada produto elaborado exige, portanto, um projeto próprio.

Partindo-se do programa de necessidades e dos objetivos de cada proposta projetual, testa-se a funcionalidade e a utilização de cada móvel projetado, aplicando conceitos como de simplicidade, praticidade, funcionalidade, leveza, resistência, entre outros critérios. Para mobiliários experimentais, que possam ser facilmente embalados e transportados, pode-se desenvolver projetos que não se propõe utilizar ferragens ou elementos acessórios de fixação internos ou externos. Neste caso, o acabamento também pode ser simples, através de envernizamento fosco, interferindo o mínimo possível na cor natural da madeira, utilizando-se normalmente a madeira compensada, levando em conta a sua facilidade de obtenção e manuseio.

A ênfase metodológica dos trabalhos desenvolvidos recai sobre a abordagem qualitativa, já que se trata de produzir experimentações que

não são puramente uma experiência lógica e racional com materiais escolhidos, mas uma proposta que joga com a criatividade e aplica as técnicas de composição visual, sendo um teste à capacidade perceptiva e expressiva do autor do trabalho. Certamente, há outros aspectos importantes, como a tecnologia de construção, montagem e materiais ou mesmo a ergonomia, que colocados em prática com maior relevância, dariam foco a uma pesquisa mais dedutiva e com enfoque para a apreensão do tipo empírico-analítica (TEIXEIRA, 2001). No entanto, privilegia-se o aspecto indutivo, tendo como caráter particular a experiência criativa e compositiva com madeira compensada. Dessa forma, caracteriza-se o aspecto qualitativo como prioridade, buscando-se a descoberta e a compreensão, ao invés da redução e do controle, como vemos na abordagem quantitativa, segundo afirma a autora referenciada.

Outros aspectos que conferem características qualitativas a esta pesquisa, são o privilégio a narração e a inserção do pesquisador como elemento partícipe nos resultados a serem obtidos. Já na pesquisa quantitativa, tem-se como expressão principal o trabalho com informações estatísticas ou matemáticas, uma atuação do pesquisador como elemento neutro. E, como dito antes, quer-se acima de tudo um raciocínio dialético e indutivo, ao invés de lógico e dedutivo. Com isso, a prática do design acaba incidindo comumente à produção de uma “lógica” poética.

3. A OBTENÇÃO DO VISUAL CRIATIVO

Em design é importante uma excelente apresentação gráfica no aspecto formal e mais ainda um conteúdo excelente, que pode ser traduzido na eficácia e na funcionalidade do projeto, que é uma das principais ferramentas de atuação do designer. Para valorizar a forma e o conteúdo, inserimos neste trabalho algumas imagens do processo de criação – desenhos e fotos, pois a própria natureza do tema exige.

Para a obtenção visual de peças utilitárias como cadeiras, mesas, bancadas e aparadores, normalmente tem-se a obtenção de um visual funcional, com ou sem primor decorativista. Quanto aos protótipos desenvolvidos, prioriza-se o aspecto visual criativo. E isso é o que suscita a criação de uma poética da forma, havendo porém, praticidade de manipulação e facilidade de demonstração. Esta disposição simples nos permite experimentar facilmente o arranjo da formação seriada de elementos planos, como chapas de papelão, madeira, acrílico e metal.

Assim, o visual limpo das peças favorece o jogo de luz e sombra e a aplicação de elementos visuais marcantes, como texturas e cores, aliados ao estudo da forma, para se obter uma composição visual eficiente e agradável. Privilegia-se a obtenção da forma, através dos planos seriais, gerando movimento, harmonia e ritmo. Segundo Parramón (1988), a boa composição deve ter integração entre unidade e variedade, proporcionando ritmo.

Com base em Dondis (1998), Munari (1982; 1987; 1990; 1997), Gomes Filho (2002) e Wong (1998), desenvolvemos o estudo da composição, a aplicação da mesma no design de móveis e finalmente a análise do resultado obtido. As peças normais que poderiam compor um móvel são aqui vistas como planos seriais ou peças planas dispostas em seqüência ou em série, para favorecer o seu melhor estudo compositivo.

As figuras a seguir demonstram a aplicação dos recortes de papelão através dos planos em série:

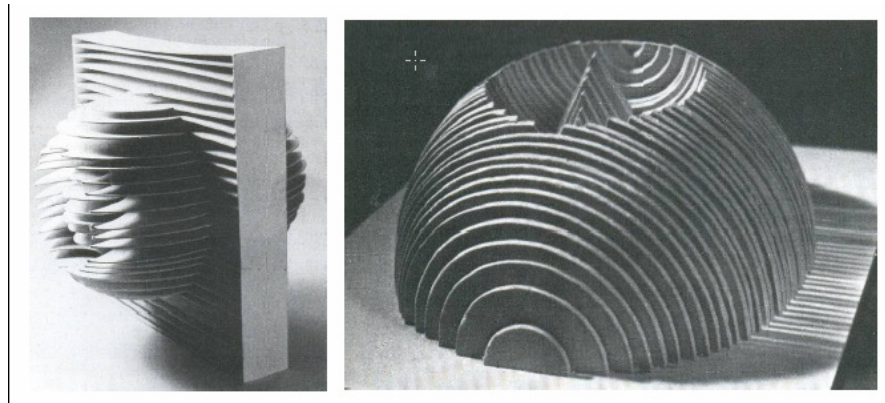


Fig. 1: A imagem à esquerda é de uma forma solta, em semi-esfera, que se projeta na frente e outra que se projeta atrás; e à direita, concavidade e convexidade, pela gradação de formato, onde uma forma se ergue a partir de outra.

Fonte: Wong (1998, p. 256 e 257).

As formas mostradas, semi-esféricas, apresentam disposição côncava, tendo no seu interior uma semi-esfera menor. Há um efeito de gradação de

formato complexo, onde uma forma se ergue da base e revela outra forma na sua parte convexa.

Tem-se como resultado do uso desta técnica de trabalho, a obtenção de formas abstratas, contendo distintivamente aspecto que se distancia das formas exatas, pois o Abstracionismo ou arte abstrata é a distinção dada à forma de representar não figurativa. Ela despreza a mera cópia das formas naturais e tem por ambição criar formas puras que nem imitem e nem reproduzam as naturais (SANTOS, 2002, p. 159). Por isso, “ela nada representa da realidade que nos cerca”, diz Santos. A tendência foi dominante nas artes plásticas do Século XX e também está ligada à maneira de representação onde pode haver a “redução de tudo aquilo que vemos aos elementos visuais básicos” (DONDIS, 1991, p. 95). Como exemplo destas formas básicas regulares ou geométricas, temos o círculo, o quadrado e o triângulo (KANDINSKY, 1997, p. 65; DONDIS, 1991, p. 57). Além disso, o abstracionismo deforma, distorce, transforma e cria os elementos com liberdade. Segundo Dondis (1991, p. 104): “o interesse em encontrar soluções visuais através da livre experimentação constitui, contudo, um dever imprescindível de qualquer artista ou *designer* que parta da folha em branco com objetivo de chegar à composição e à finalização de um projeto visual”. Como vemos, à expressão da obra artística ou do produto de design nos nossos dias se faz necessária a maneira abstrata, senão no resultado final, pelo menos em parte do processo de criação, projeto ou construção.

Para Pablo Picasso, pintor espanhol, criador do Cubismo – estilo que pregava a invenção, a deformação, a geometrização e a fragmentação da forma (SANTOS, 2002) –, toda arte é abstrata, pois deriva de algo anterior a ela, não sendo possível criar obras de arte do nada. Toda obra de arte é, assim, uma abstração da natureza, a reprodução mais ou menos fiel de um aspecto essencial. Para o pintor russo Wassily Kandinsky, precursor do Abstracionismo, a arte abstrata é a tentativa do nosso tempo de atingir o essencial. A forma e a cor significam um sentimento e tudo no mundo tem significado (KANDINSKY, 1997).

Kandinsky é considerado o criador do Abstracionismo, movimento que valorizava o uso da forma abstrata nas artes. A forma abstrata, segundo Wong (1998), apresenta uma distinção própria dos demais tipos de forma, como a figurativa ou real a qual já nos referimos. Quando uma forma possui em tema identificável - figurativo, se estabelece uma comunicação com os observadores em termos que vão além do puramente visual. “Quando uma forma não contém um tema identificável, considera-se a mesma como não figurativa ou abstrata”, afirma Wong (1998, p. 146).

Segundo Gomes Filho (2002, p. 41), a forma em geral, é “definida como a figura ou a imagem visível do conteúdo”, nos informando sobre a natureza da aparência externa do objeto. Como a percepção da forma é o resultado da interação entre o objeto físico e o meio luminoso agindo como transmissor da informação, tudo que se vê possui forma, mas para se poder percebê-las é necessário haver variações ou diferenças nos estímulos visuais das coisas vistas. No caso da forma abstrata, portanto, sempre há percepção mas nem sempre a compreensão do seu significado.

Como visto em Gomes Filho (2002) e Wong (1998), a forma abstrata pode ser trabalhada livremente, mas também pode ser orientada, segundo Sausmarez (2002, p. 59). Esta orientação, também observada por Dondis (1991, p. 58-60), pode ser representada no trabalho abstrato por pontos, linhas, planos, manchas e volumes.

As diferentes linguagens plásticas – bi e a tridimensional -, demonstram a praticidade da forma abstrata. Ela pode ser expressa por uma estrutura formada por sólidos retangulares dispostos em linha axial em movimento, segundo Sausmarez (2002, p. 59); e na seqüência, outra figura tirada do mesmo livro (p. 62), retratando um desenho colorido que utilizando representações de linhas e planos orientados, caracterizando um trabalho abstrato geométrico.

O uso das formas geométricas planas e volumétricas passa a ser um elemento sintético de vários movimentos estéticos e estilos modernos e contemporâneos. Além disso, as diferentes práticas culturais se incumbiram de utilizar em seus visuais as formas geométricas e abstratas, como vimos no capítulo anterior.

4. DE PEQUENAS FORMAS DE PAPELÃO A MÓVEIS DE COMPENSADO

O projeto em design de móveis exige um estudo de formas, texturas e efeitos gráficos, aos quais podemos incorporar sentimentos e emoções durante o processo. “Esta é a abordagem intuitiva da criação visual” (WONG, 1998, p.13). São os princípios da forma que nos permitem dominar uma certa tendência para a regularidade, já que a regularidade das relações e estruturas invariavelmente tem uma base matemática e pode ser descrita com maior exatidão. Ela constantemente converte-se um

ponto de partida para se buscar possibilidades de transformação, modificação e desvios totais ou parciais.

Para Wong (1998, p. 14-37), hoje em dia é muito importante, além da construção de modelos de papelão e similares, a utilização do desenho gráfico feito por computador, utilizando-se formas básicas regulares e irregulares, elaborando formas complexas e fazendo inúmeras combinações e ordenações com os elementos criados, como idéia de movimento, repetição, gradação, semelhança, elaboração do tridimensional a partir de figuras planas, obtenção de estruturas ativas e visíveis. No desenho manual ou computadorizado a forma é uma superfície bidimensional, e nela, todas as formas planas que não são comumente reconhecidas como pontos ou linhas “são formas enquanto plano” (WONG, 1998, p. 47).

O estudo da forma exige uma visão de alguns elementos conceituais relacionados a ela: o ponto, a linha e o volume (DONDIS, 2002). Um ponto sobre o papel, por menor que seja, deve ser uma figura, ter textura, tamanho e cor visíveis. Diga-se o mesmo de um plano e de uma linha. Em um desenho bidimensional, o volume é imaginário (WONG, 1998).

A forma pontual (o ponto) caracteriza-se pelo seu tamanho pequeno e pela forma simples, com tamanho relativo – grande ou pequeno, de forma quadrada, circular, irregular, etc. A linha, por sua vez, tem como características sua largura estreita e sua longitude predominante. Geralmente a linha transmite a sensação de ser delgada. Os pontos dispostos em fila podem transmitir a sensação de linha. Neste caso, a linha é conceitual, não visual.

Segundo Wong (1998, p. 51), a arrumação dos elementos lineares, puntiformes e planos pode gerar movimento visual através da disposição, dinâmica e repetição. Normalmente, a sensação de movimento é proporcionada pela organização modular dos elementos, em repetição. Para este autor, há vários tipos de repetição, como de figura; tamanho; cor; textura; direção; espaço; e outros.

As formas modulares ou iguais são dispostas de forma múltipla ou repetida, segundo Wong (1998, p. 153). Os seus componentes “podem variar ligeiramente, mas devem estar diretamente associados, superpostos, entrelaçados ou unidos, para que sejam interpretados como uma só imagem dentro da composição”, afirma o autor. Para Munari (1990, p. 76-77), múltiplos são objetos bi ou tridimensionais com uma função

estética de transmissão de uma mensagem visual. Em outras obras, Munari (1987, p.129) afirma ser maior a importância destas formas múltiplas em arranjos visuais, especialmente formando estruturas contínuas ou como aplicação modular ou sub-modular em uma composição espacial (1997, p. 35-37).

As formas em movimento no espaço, adquirem uma disposição livre, mas podem ser orientadas por linhas de construção ou referência, como nos afirma Sausmarez (2002, p. 27, sobre o desenho de peças curvas ou sinuosas, que é definido por aproximação de retas e elementos de referência metrificados, o que permite maior exatidão no desenho de figuras deformadas e irregulares.

Uma seqüência de pontos determina uma linha, uma seqüência de linhas um plano e uma seqüência de planos um volume (DONDIS, 1991, p. 53-63; WONG, 1998, p. 247). Nesse raciocínio, para Wong (1998, p. 247), pode-se construir uma forma volumétrica utilizando seções transversais ou o corte da forma em intervalos regulares, o que resulta na obtenção de planos em série. “Cada plano em série pode ser considerado como uma unidade, de forma que pode ser empregada em repetição ou em gradação”, segundo o autor referenciado (p. 247). A gradação se refere à variação gradual da unidade de forma e pode ser utilizada de três maneiras diferentes: formato, tamanho e mista (formato e tamanho). Já a repetição, se refere à reprodução tanto de formato quanto de tamanho das unidades de forma.

Os planos seriais podem ou não ter forma, tamanho e alinhamento regular. Segundo os autores pesquisados, a variação da regularidade do espaçamento quebra o ritmo da percepção da forma, especialmente do volume, por isso, raramente é utilizada (SAUSMAREZ, 2002, p. 19-47; FONTOURA, 1982, p. 35-62). Se os planos seguem em linha reta, então as duas arestas verticais dos planos traçam duas linhas retas paralelas a distância igual ao espaçamento δ entre os planos (ver **Fig. 2**). Porém, se este espaçamento variar, logicamente, com distâncias regulares entre cada peça, sendo estreito ou amplo, obtém-se efeitos diferentes. “O espaçamento estreito confere à forma uma sensação maior de solidez, enquanto o espaçamento amplo enfraquece a sugestão de volume” (WONG, 1998, p. 249).

Variação de espaçamento Variação-alinhamento/posição Variação de altura

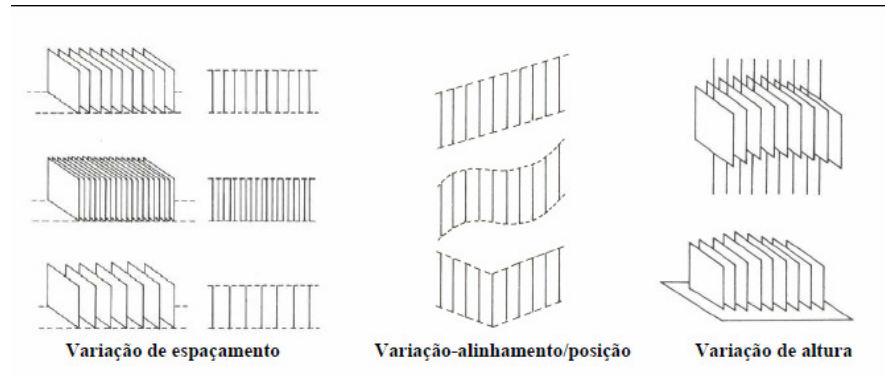


Fig. 2: Variação de espaço, alinhamento (posição e direção) e altura dos planos seriais.

Fonte: Wong (1998, p. 249).

A variação de alinhamento (posição/direção) dos planos, seja para frente ou para trás, faz com que o formato volumétrico geral percebido sofra distorções, segundo Wong (1998, p. 249), como visto na figura mostrada. A variação de altura dos planos pode ser obtida pela elevação vertical dos mesmos ou pela variação do tamanho de cada plano, como afirma o autor citado: “Se os planos estiverem colocados sobre uma base, podemos reduzir suas alturas para criar, apenas pela variação de posição na vertical, um efeito de afundamento gradual”.

Segundo Fontoura (1982, p. 37), os movimentos da forma plana, seja de rotação como de translação (e outros) devem manter uma ordenação de alinhamento para resultarem numa boa composição. Para Parramón (1988, p. 5-20), a boa composição é aquela que consegue ser visualmente agradável, e também aquela que possui ritmo, com requisitos de unidade e variedade. Por isso, as variações de regularidade devem ser estudadas, para que sejam ordenadas.

Uma grande vantagem destas estruturas, apontada por Munari (1990, p. 75-79), é a possibilidade de construção simples e flexível dos elementos, podendo-se diversificar formatos e tamanhos finais dos mesmos com facilidade. Outra obra de Munari (1987, p. 129), afirma que estas

estruturas se caracterizam pelo uso do encaixe em cadeia, “até o último elemento encaixar no primeiro, formando um objeto”. Segundo o autor, isso também possibilita reconstruir partes alteradas ou substituídas da obra produzida.

O raciocínio construtivo das peças de papelão em série é o mesmo do que pode ser adotado para os demais materiais planos. Com relação à madeira, o material que proporciona isso é o compensado, pois é comercialmente apresentado em forma plana (chapas).

Constatando este potencial de aplicabilidade do compensado, tem havido muitas inovações especialmente no reaproveitamento e na reutilização deste material, como no caso da reciclagem de serragem e aparas de madeira para a confecção de lâminas e chapas compensadas (GRUNOW, 2006). Todos os dias surgem inovações tecnológicas de aperfeiçoamento do compensado, que impulsionam verdadeiras e radicais transformações na indústria (ARRUDA e ROCHA, 2006). Estas inovações, que muitas vezes são lançadas em feiras internacionais de materiais e processos de produção, acessórios para mobiliário (dobradiças, corrediças, puxadores, etc), cadeiras de escritório, materiais para fabricação de portas internas para construção civil, técnicas de produção de lâminas de madeira, entre outras.

Segundo os mesmos autores, uma destas novas tecnologias é o compensado multilaminado, que é utilizado para a fabricação de cadeiras. Este material é formatado em prensas de alta frequência, elétricas, hidráulicas ou a vácuo. Outra, é a do “tamburato”, como é conhecido no meio moveleiro, por ser um tipo de compensado semi-oco, fabricado com miolo de papel, com denominações como colméia, favos, ninho de abelha e outros. Há uma grande lacuna a ser preenchida na construção de mobiliário, no tocante a utilização destes novos tipos de laminados e compensados, segundo Arruda e Rocha (2006, p. 1-3).

Para Bauer (1988, p. 488), a madeira compensada é também conhecida como laminado compensado ou contraplacado de madeira. É formada por chapas de folheado ou laminado de madeira colados entre si. Os compensados de 3 folhas são considerados leves, os de 5 médios e os de 7 ou mais folhas pesados. Sendo estes últimos, os mais resistentes. A laminação do compensado é sempre feita com as fibras no sentido cruzado, para garantir maior resistência aos esforços mecânicos, especialmente ao cisalhamento (BAUER, 1988, p. 489).

5. UMA POÉTICA DA FORMA

Como resposta visual à concepção técnico-metodológica projetual utilizada, sobressai-se na construção de peças em madeira compensada, o aspecto estético. Não que se busque forçosamente a poética da forma com rigor, mas sim pela própria natureza da concepção projetual e do material utilizado. Com a obtenção de uma composição visual, dando relevância ao estudo da forma, caracteriza-se a forma de projeto não *standardizada* ou fora de série. Para Dorfles (1990, p. 31), o conceito de *standard* ou “norma-padrão”, é inerente à produção industrial ou à produção em série.

A poética visual em si mesma é um exercício que sai do labor puramente técnico e parte para o campo da criação artística, como fizeram vários designers e artistas ao longo do tempo. Vendo-se por exemplo, as correntes artísticas históricas modernistas (cubismo, construtivismo e o neoconstrutivismo), utilizando na sua plenitude as formas abstratas geométricas. Outro referencial são as correntes estéticas do design, que coincidentemente ao modernismo na arte, produziram obras funcionais (Bauhaus, De Stijl, funcionalismo,...). São também recorrentes as expressões pós-modernas, especialmente na arte e na arquitetura contemporânea (*High-Tech*, organicismo pós-moderno, neo-expressionismo, etc).

A partir dos elementos formais vistos anteriormente, obtém-se a formalização visual de peças isoladas e em conjunto, como é o caso de estantes, pedestais, mesas de centro, *chaise longues*, cadeiras, aparadores, prateleiras, entre outros. Observe-se uma das formalizações de esboço, descrito na figura a seguir:

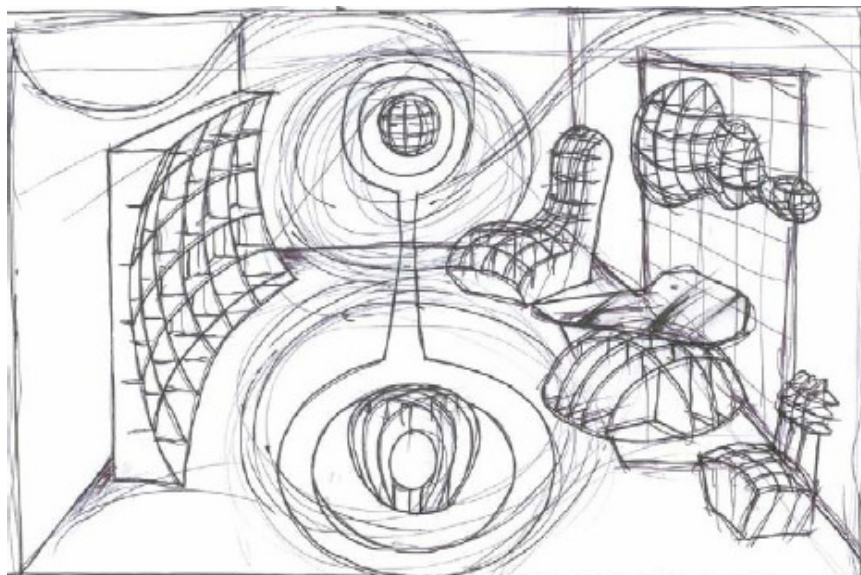


Fig. 3: Esboço de um conjunto de peças

Fonte: Autor

Depois de aperfeiçoados os primeiros esboços, é que pode-se chegar a uma concepção inicial de peça individual ou de conjunto, dimensionando-se em perspectiva. O desenho em perspectiva toma como técnicas básicas a concepção gráfica por coordenadas e o Método dos Arquitetos, que é feito pela determinação da Linha do Horizonte, de um ou mais Pontos de Fuga e pela definição da Linha Mediatriz, que por sua vez, nos define a escala gráfica de redução ou ampliação da Grandeza Real (PARRAMÓN, 1994, p. 50).

A criação das estruturas em planos seriados parte de uma concepção inicial da forma como um todo, caracterizando o volume, a sinuosidade. Depois, chega-se à definição das formas e das estruturas individuais, com suas linhas retas e curvas.

As formas obtidas podem até sugerir peças ou ambientes fantásticos, de inspiração diversa, mas muitas são peças reconhecíveis ou imagináveis. O conjunto ilustrado na figura anterior pode sugerir diversas formas imagináveis, como refere-se Munari (1997, p. 81-85), com relação à

casualidade da percepção da forma, indo, por exemplo, de uma cena da natureza à visão de uma cidade. Mas a proposta ilustrada na figura joga com harmonias e contrastes, tendo alguns elementos compositivos bastante distintos, os quais consegue-se identificar com base na literatura trabalhada (DONDIS, 1991; e GOMES FILHO, 2000). A composição é assimétrica equilibrada, devido a distribuição das peças no espaço ser em número e proporção aproximada. As diferenças formais entre elas caracterizam a assimetria. O centro de interesse é formado pelas duas semi-esferas demarcadas com círculo e que se localizam na parede (aparador / prateleiras pequenas) e no piso (pedestal).

As linhas retas se associam às linhas curvas e também a outras retas (traçantes e cortantes) inspiradas nos recortes e dobraduras orientais. Isso caracteriza o contraste de formas, que é completado pelo contraste de cores, percebido na cor de fundo preta dada a alguns elementos, como a cadeira e as semi-esferas (pedestal e mesa de centro). As linhas e formas ao mesmo tempo contrastantes e harmônicas transmitem rigidez, devido à razão e à lógica; e suavidade, nos traços sinuosos das combinações curvas. A figura a seguir, mostra desenhos de planificação de algumas peças:

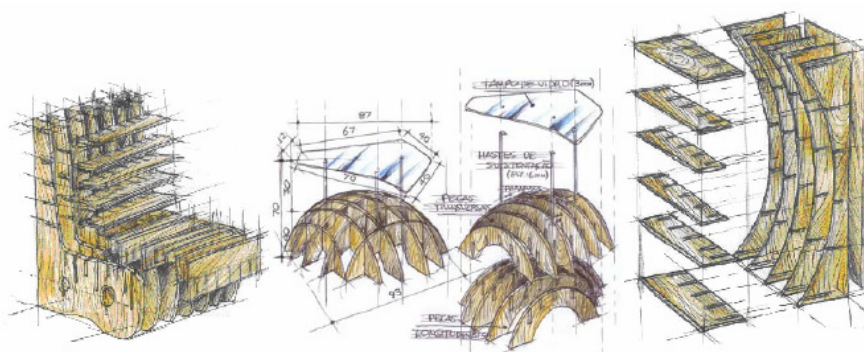
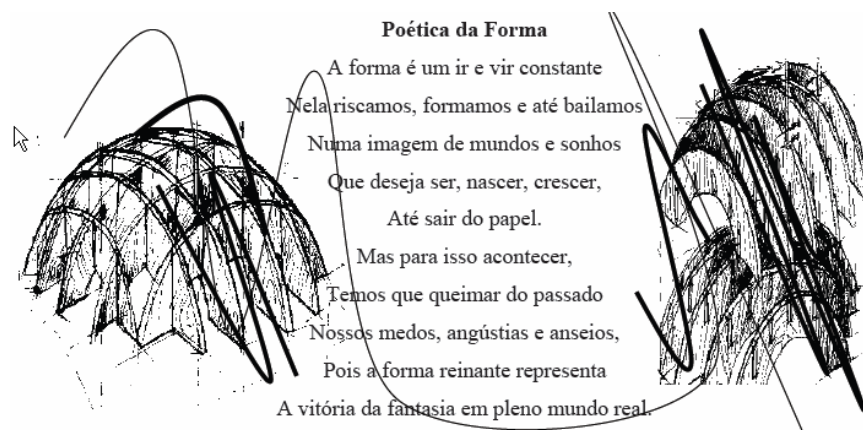


Fig. 4: Anteprojeto de estante em madeira com-pensada

Fonte: Autor.

Os desenhos descritos acima são exercícios criativos de peças de mobiliário que suscitam a criação de uma poética – do fragmentário (dissolução da matéria-prima, o compensado) ao ideário poetizado: as formas que conduzem a sonhos de valores muitas vezes irreais e

imaginários. Nasce assim, a poética das linhas, dos pontos, dos planos, dos volumes, a poética da forma:



6. CONCLUSÃO

A construção de peças reais isoladas ou em conjunto, em um ambiente compositivo considerado, apresenta uma coerente e harmoniosa integração visual entre os elementos nele inseridos. Levando em conta a função individual de cada elemento, ele tenderá a ser esteticamente agradável, tornando-se belo e funcional na sua totalidade. Com isso, tem-se uma quebra dos padrões metodológicos tradicionais, com seus requisitos convencionais, para enfatizar além de todos eles, o aspecto estético, como se pode ver na figura seguinte (**Fig. 5**):

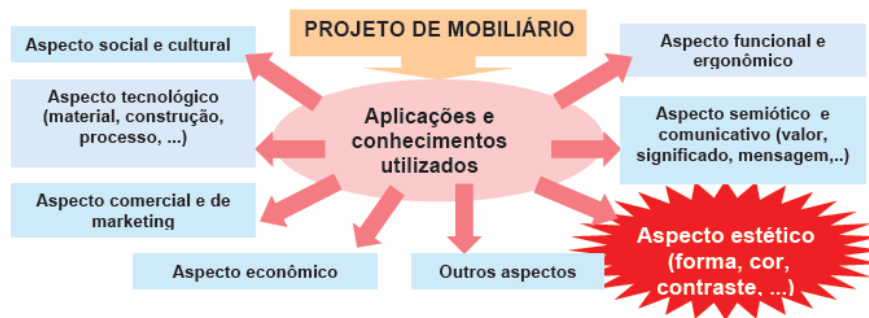


Fig. 5: Aplicações e conhecimentos utilizados no projeto de mobiliário - visão da poética da forma como resultado do processo projetual

Fonte: Autor

Além dos fatores utilizados já citados (estético e funcional/ ergonômico), também está assinalado como de utilização restrita ou moderada o aspecto tecnológico (material e construção), que foi aplicado de forma limitada, somente quanto ao estudo do tipo de material e uma análise perceptiva na sua construção. Como a preocupação inicial neste ensaio metodológico foi o trabalho com os meios e recursos tecnológicos, o aspecto visual compositivo foi paralelamente obtido, sendo com isso, decorrente do processo.

Segundo Munari (1982, p. 21), um dos principais ingredientes do método projetual no design é a criatividade. Ela age entre a série de operações necessárias ao desenvolvimento do projeto, que assume a sua configuração à medida em que é feito o amadurecimento de seu resultado como proposta visual (LÖBACH, 2001). O próprio Munari também equipara o valor da criatividade ao da experimentação dos materiais, das técnicas e instrumentos de determinação do projeto (MUNARI, 1982, p. 58).

A proposta apresentada tem como ênfase a concepção formal ou visual. Mas à posterior produção, deve-se observar os seguintes cuidados, ainda no âmbito formal ou visual:

- Proporcione-se um visual esteticamente embasado em referenciais histórico-estilísticos;

- As dimensões do mobiliário e acessórios devem estar de acordo com os princípios de ergonomia tomadas de bases normativas e referenciais bibliográficos e de pesquisa atualizados;

- A criação de efeitos visuais em revestimentos e acabamentos deve ser feita com qualidade, podendo receber não só o envernizamento, como o emassamento, a pintura e efeitos especiais, ou mesmo o acabamento com laminado de madeira ou sintético.

Como é possível obter-se uma estética visual bem elaborada com os materiais convencionalmente usados, também pode-se trabalhar materiais e formas construtivas diferenciadas, que poderão gerar interpretações visuais também distintas. Por exemplo, ao usar-se o ferro ou o alumínio, será possível ter-se uma sensação de frieza, brilho e robustez típica dos metais. O acrílico e o vidro poderão transmitir a efemeridade e leveza da transparência, podendo acalmar e tranqüilizar os seus usuários e apreciadores. Não podemos deixar de lado outros materiais regionais além da madeira, como as fibras vegetais, as tecituras rígidas, além de compostos e materiais poliméricos. Com estes materiais diferentes, tem-se outros efeitos ou apresentações visuais, bem como atributos que vão além do aspecto estético, como por exemplo, a resistência, durabilidade, praticidade, flexibilidade e leveza.

Dorfles (1990, p. 75), considera o fator tecnológico de funcionalidade e construção como imprescindível ou basilar na determinação da forma. Por isso, podemos afirmar que no design a poética não é uma poética em si mesma, mas é o sinal de um trabalho equilibrado entre o fator de atuação da ciência e da tecnologia com o fator estético apreciativo da forma e do conteúdo de significado.

Toda poética, mesmo no âmbito tecnológico, circula aos moldes inspirativos da leitura liberta de preconceitos e visões estigmatizadas. É a valorização do ato criativo em si mesmo, nascido da percepção inata, que ao invés de se perder no espaço ou na amplitude das formas indefinidas, acha-se situado até mesmo em simples elementos nunca antes tidos como inovadores.

REFERÊNCIAS

ARRUDA , Guilherme de ; ROCHA , Meri . **Alterações significativas** .
<http://www.moveisdevalor.com.br/moveisdevalor/mv41/interzum.pdf>.
Acesso em 09/08/2006.

BAUER, L.A. Falcão. **Materiais de Construção**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DORFLES, Gillo. **Introdução ao desenho industrial: linguagem e história da produção em série**. Trad.: Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1990 (Arte e Comunicação; 49).

FONTOURA, Ivens. **Decomposição da forma: manipulação da forma como instrumento para a criação**. Curitiba:Itaipu, 1982.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma**. São Paulo: Escrituras, 2002.

GRUNOW, Evelise. **Público italiano vê a originalidade do design brasileiro**. Publicada originalmente em **PROJETODESIGN**, edição 262, dezembro 2001. www.arcoweb.com.br/design/design35.asp. Acesso em 16/08/2006.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre o plano**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MUNARI, Bruno. **A arte como ofício**. 3ª ed, s.n.t. Lisboa: Presença, 1987 (Coleção Dimensões; 1).

_____. **Artista e designer**. Tradução: Gisela Monis. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1990 (Coleção Dimensões; 3).

_____. **Design e comunicação visual**. Tradução: Daniel Santana. Lisboa: Edições 70, 1997.

PARRAMÓN, José Maria. **A perspectiva na arte**. Lisboa: Presença, 1994 (Col. Desenhar & Pintar).

_____ **Assim se compõe um quadro.** Barcelona: Parramón ediciones, 1988.

SANTOS, Maria das Graças V. Proença. **História da arte.** 16ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

SAUSMAREZ, Maurice de. **Basic design:** the dynamics of visual form. 12ª ed. Rev. Londres: A & C Black, 2002.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 4ª ed. Belém: UNAMA, 2001.

WONG, Wucius. **Princípios de Forma e Desenho.** Tradução: Alvamar Helena Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAZER SAUDÁVEL: uma análise do cotidiano em comunidades quilombolas de Santarém

GALVÃO, Edna Ferreira Coelho

RESUMO

O presente estudo foi realizado em comunidades quilombolas de Santarém no Pará, com objetivo de investigar práticas cotidianas relacionadas à cultura e ao binômio lazer/saúde. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa descritiva com base nos princípios da complexidade. Durante a investigação realizamos entrevistas coletivas com 40 adultos e 40 crianças e adolescentes de ambos os sexos. Após oito meses de convívio percebemos que as manifestações culturais afro-descendentes como a capoeira, o jongo, entre outras não fazem parte do cotidiano das comunidades, assim como existem muitas dificuldades no acesso aos serviços públicos de educação e saúde acentuando os problemas sociais das localidades.

Palavras-Chave: Lazer; saúde; cultura; quilombolas.

INTRODUÇÃO

O estudo de temas transversais da cultura como o lazer constitui um amplo eixo de discussão, principalmente quando se refere às populações marginalizadas, estigmatizadas historicamente como é o caso das comunidades quilombolas que durante décadas foram deixadas ao relento, a cargo de sua própria sorte.

O município de Santarém localizado na região Oeste do Estado Pará, durante muito tempo serviu como principal ponto de referência para o controle e repreensão de escravos fugidos. Hoje abriga dez comunidades remanescentes de quilombo que enfrentam uma árdua batalha iniciada pelos seus antepassados em busca do reconhecimento e titulação de suas terras e de reconstrução de sua identidade enquanto mocambo. São comunidades que lutam para sair da marginalidade e fazer valer os direitos conquistados nas últimas décadas.

Diante deste contexto, nasceu o interesse em analisar e refletir sobre a relação do lazer com a saúde nas comunidades quilombolas de Santarém. Esta investigação teve a intenção de resgatar da cultura local aspectos até então desconhecidos, contribuindo não somente para manutenção das tradições e valores historicamente construídos, mas, sobretudo, para o aumento da auto-estima dos habitantes das comunidades quilombolas. Além disso, é também nossa intenção articular com o poder público municipal a elaboração de políticas públicas direcionadas às reais necessidades provenientes dessas comunidades.

É importante enfatizar que este estudo está vinculado a Linha de pesquisa Saberes Articulados com a Saúde, a Educação e a Cultura do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Saúde da Coletividade da Universidade do Estado do Pará (GEPESC).

A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO E OS CAMINHOS TRILHADOS

Antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita fizemos várias reuniões com os dirigentes da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS) durante os meses de março e abril de 2007, com objetivo de apresentar o projeto de investigação esclarecendo as dúvidas e possíveis questionamentos a respeito da metodologia a ser empregada, além da elucidação sobre os riscos e benefícios para as comunidades e sujeitos envolvidos no processo. Ainda foi pauta das reuniões qual seriam as comunidades selecionadas para pesquisa. A Federação indicou as comunidades de Murumurutuba e Saracura por apresentarem realidades distintas; uma da região de planalto com energia elétrica e outra da várzea sem energia elétrica, fatores relevantes para estabelecer a relação do lazer com a saúde nestes espaços.

O estudo realizado utilizou uma abordagem qualitativa descritiva, pois este tipo de abordagem possui a facilidade de poder descrever a *complexidade* de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, *compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais*, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permiti, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 1999, p. 117 – grifos nossos). Adotamos a complexidade como perspectiva de análise, pois pede-nos que pensemos sem nunca encerrar os conceitos, que

quebrems as esferas fechadas, que *restabeleçamos as articulações entre o que está desconjuntado, que tentemos compreender a multidimensionalidade*, que pensemos com a singularidade, com a localização, com a temporalidade, que não esqueçamos nunca as totalidades integradoras (MORIN, 1994, p. 150 – grifos nossos).

No processo de investigação realizamos reuniões coletivas e entrevistas individuais com os moradores, abordando os eixos temáticos: questões históricas, tradições, medicina popular, trabalho, brinquedos/brincadeiras, atividades físicas, educação e serviços públicos. Ao todo participaram deste estudo 20 adultos (com faixa etária acima de 30 anos) e 20 crianças e adolescentes (com faixa etária entre 07 e 17 anos) de cada comunidade de ambos os sexos, nascidos e moradores da comunidade durante oitenta por cento de sua vida. Utilizamos também a observação do cotidiano da comunidade, dos espaços destinados as práticas de lazer; das manifestações culturais.

Foram realizadas nove visitas à comunidade de Murumurutuba das quais pernoitamos cinco vezes. No quilombo de Saracura foram realizadas cinco visitas, que pela dificuldade de acesso acabávamos permanecendo na comunidade durante dois ou três dias. Durante a permanência nos mocambos participamos da vida quilombola, conversamos como moradores, visitamos famílias, vivenciamos atividades festivas e de lazer, intermediamos a realização de eventos, fomos a encontros religiosos, pescamos com moradores, saboreamos a culinária vernácula, realizamos uma interação mútua de coeducação e co-integração com os calhambolas. Mediante consentimento dos sujeitos envolvidos, as entrevistas coletivas foram gravadas em áudio e vídeo e os espaços destinados às práticas de lazer fotografados. As informações obtidas foram transcritas na íntegra e posteriormente categorizadas e analisadas com a autorização dos atores para a divulgação sem o caráter de anonimato. O material de áudio e vídeo bem como as fotografias foram colocados a disposição das comunidades.

DA ESCRAVIDÃO AOS MOCAMBOS

Na Amazônia, apesar de parecer estranho a muitos, a utilização da mão de obra escrava foi desenvolvida, porém em pequena escala, pois a produção agrícola não era tão significativa na região devido às dificuldades impostas pelo ecossistema local. Desta forma as atividades exercidas

pelos cativos se estendiam às lavouras de cacau, criação de gado e nos trabalhos domésticos (FUNES, 1996).

Apesar da pouca representatividade numérica, o negro que vivia em regime de escravidão sempre expressou o desejo à liberdade. As matas e as águas bravas dos afluentes do rio Amazonas eram as principais opções de fuga para o cativo. No baixo Amazonas mocambeiro é o nome genérico de todos os negros habitantes do interior, “o que vive em mocambo”. No quilombo os calhambolas extraíam seu sustento da selva, primeiramente pescavam, caçavam e desenvolveram pequenas roças com sementes subtraídas dos seus antigos senhores (FUNES, 1996).

As comunidades quilombolas são caracterizadas “minorias sociais”, grupos marginalizados pela sua representatividade numérica, acessibilidade aos mecanismos de poder e diversidade étnica (MELO, 2003a). Neste sentido, para compreender a complexidade que envolve as questões referentes às comunidades remanescentes de quilombo é necessário refletir numa perspectiva mais ampla e contextualizada. A marginalização desse grupo está vinculada, historicamente, ao valor subalterno dado as suas manifestações. O etnocentrismo promove a imersão depreciativa das manifestações culturais de grupos com menor representatividade. A estigmatização cultural engendra na personalidade dos sujeitos uma desvalorização eminente de sua história, tendendo a supervalorizar uma manifestação cultural externa a ele correndo o risco de perder sua própria identidade. Chauí (2002) destaca que é a partir da manutenção do patrimônio cultural material e imaterial que um povo mantém vivo a sua história.

Assim como a educação, a família, o trabalho, dentre outros, o lazer é umas das importantes dimensões da cultura. Segundo Guimarães (2000), o lazer é o grande tempero, campo em que são delineados estilos nos comportamentos de pessoas e grupos, ocupando assim um papel central na edificação do sentido da vida. “O lazer se traduz pela vivência do lúdico em duas perspectivas interdependentes: a individual e a cultural” (ALVES, 2001, p. 61).

Partindo desta premissa as práticas de lazer possibilitam desenvolvimento da personalidade, integração voluntária, cria novas formas de aprendizagem. As vivências lúdicas praticadas nos grupos sociais favorecem não somente a manutenção e perpetuação da cultura, mais contribuem como fator de promoção da saúde (MELO, 2003b). As atividades lúdicas possibilitam atitudes anti-stress ao proporcionar a

desaceleração das funções cognitivas. Segundo Camargo (2002) toda agressão externa ao nosso organismo causa algum tipo de estresse. Essa agressão pode ser de natureza física ou emocional. Assim o racismo, a falta de perspectivas de vida, a ociosidade desprovida de crescimento pessoal, os vícios, acessibilidade às políticas públicas, dentre outras, configuram-se em agressões profundas ao organismo. Quando o indivíduo não consegue superar adequadamente a agressão, vem à doença e, eventualmente, a morte.

A qualidade de vida das pessoas não se traduz pela produtividade, mas se caracteriza por uma mudança de valores, dessa forma, uma vivência saudável das práticas de lazer, pode resultar em melhorias das condições de saúde do indivíduo e da coletividade.

QUILOMBO SARACURA

Localizada na região de várzea do rio Amazonas, encontra-se distante de Santarém (área urbana) aproximadamente 25Km cujo acesso se dá apenas por transporte fluvial, mais especificamente de rabeta (Pequeno motor a gasolina caracterizado por uma haste de aproximadamente dois metros com a hélice em uma das extremidades usado na região para dar propulsão para pequenas embarcações. (Entrevista com Antonio Pinto, Presidente do Quilombo Murumurutuba, 2007). Possui uma população estimada em 826 habitantes, sendo em sua maioria crianças na faixa etária de 0 a 14 anos.

A comunidade remanescente de quilombo Saracura recebeu o nome de batismo referente a uma das primeiras habitantes daquelas terras, contam os comunitários que uma senhora de nome Sara que durante muito tempo foi perseguida pelas forças repressoras, devido as suas atividades de curandeirismo, acabou por se alojar naquele pedaço de chão onde a comunidade estava se formando. As práticas realizadas por esta senhora a tornaria conhecida na comunidade, assim como naquela região, a frase de maior expressão conhecida no momento da dor segundo Dona Conceição, moradora antiga de Saracura era “leva lá para Sara que ela cura”.

As casas são de madeira, suspensas em palafitas, não existe rede de saneamento básico – água e esgoto. A água retirada do rio Amazonas para o consumo é filtrada, porém o asseio é realizado no rio, sujeitando os

comunitários aos riscos com animais peçonhentos; é comum habitantes serem ferrados por arraia (A picada da arraia segundo moradores de Saracura leva em torno de dois a três meses para ser curada). O rio serve como escoadouro, onde são despejados as águas servidas e dejetos das casas. Os sanitários suspensos em palafitas, distantes das casas em média dez metros, possuem estrutura rústica e ineficaz para a região, uma vez que, no período da cheia, as águas do rio entram em contato com as fezesproliferando e disseminando doenças, principalmente nas crianças que se divertem na água. No mocambo, não há posto de saúde nem visitas periódicas médico-assistencial, existe apenas a presença de uma agente comunitária que acaba tendo seu trabalho dificultado pela distância entre as residências, pelo meio de transporte (canoa período da cheia, caminhada período da vazante) e principalmente pelo grande número de famílias que estão sobre a égide desta profissional.

Em Saracura existe a figura mística do curandeiro, que foi importante até para a formação da identidade histórico-cultural do quilombo. As benzeduras e o consertador (puxador) são figuras ainda presentes no cotidiano do mocambo, mostrando, assim, o sincretismo que envolve as questões de saúde (MOTT, 1996). Atualmente as infusões das plantas medicinais possuem um valor significativo na manutenção da saúde local, constituindo uma ferramenta no combate a endemias como diarreia, viroses bem como outras morbidades. Os remédios caseiros utilizados pelos comunitários, muitos de origem animal, expressam a carência/ineficiência dos serviços públicos de saúde /distribuição de remédios. Esse conhecimento empírico medicinal se torna a principal forma de tratamento das enfermidades locais. Segundo agente comunitária existe a distribuição de hipoclorito de sódio para a purificação da água retirada do rio Amazonas, porém a maioria dos quilombolas não utiliza para os fins que o produto é distribuído. “Eu recebo da prefeitura o hipoclorito, e distribuo para as famílias, só que muitos não usam porque muda o gosto da água, ainda tem os que usam para lava roupa” (3 Informação obtida em entrevista com agente comunitária em Saracura, 2007).

A pesca de subsistência, o cultivo familiar de pequenos roçados e a produção artesanal de alimentos – farinha, tucupi, etc. – que outrora constituíam as vertentes do trabalho no mocambo cederam lugar a pesca comercial e o vaqueiro. “[...] *agora não se faz mais roça [...] nos fazia farinha de mandioca, a tapioca [...] casa de farinha não existe mais [...] compra tudo da alimentação na cidade [...] aqui só tem apenas o peixe [...]*” (Fala proferida durante a entrevista com adultos em Saracura, 2007).

As grandes áreas territoriais pertencentes a fazendeiros, a dificuldade do plantio em virtude das mudanças abruptas no ambiente e a não titulação das terras do quilombo contribuíram para a extinção da agricultura familiar, aumentando a escassez do alimento, resultando, principalmente, no alto índice de desnutrição infantil e doenças relacionadas à insuficiência nutricional Hurtado Guerrero (2007). Conforme Reis & Gomes (1996) as comunidades quilombolas do Baixo Amazonas viviam na fartura, e nos dias de hoje passam fome. Na entrevista com Dona Mocinha isso pode ser comprovado: *“aqui no Saracura tem muita fome. Antigamente tinha roça.”*

Porém, a pesca vislumbra um dualismo nas relações de trabalho/lazer no quilombo de Saracura, principal atividade de obtenção de alimentos que possibilita um enorme dispêndio energético, é confundida muitas vezes essencialmente como prática lúdica, pelos adultos e crianças. Durante uma de nossas conversas Aldo Santos, presidente do quilombo de Saracura, nos disse: *“aqui no quilombo, no período das cheias, a gente mais pesca do que trabalha”*.

As atividades de lazer observadas na comunidade circundam três espaços, campo de futebol, que não são poucos, mas que tem suas atividades interrompidas pela natureza no período da cheia, sede do clube que possui um salão coberto onde são realizadas a maioria dos festejos, o barracão comunitário que fica ao lado da igreja, local disponível para atividades da igreja, associação da comunidade e festejos profanos. A musicalidade parece

estar arraigada na veia da comunidade, muitos quilombolas possuem habilidades com instrumentos musicais, basta ouvir uma música, uns fazem batuque outros dançam, tudo bem ritmado, não importa a idade, o importante é estar feliz. *“Ela dança minha saracura”* é uma das canções que faz parte do folclore da comunidade remanescente, possui uma interpretação ambígua através do nome Saracura (ave típica da região ou *“sara que cura”*) deixando transparecer a capacidade dos quilombolas em compor, interpretar e ritmar músicas.

No mocambo a maioria das festas possui um vínculo entre o religioso e o profano. A festa de Nossa Senhora do Livramento padroeira da comunidade é exemplo marcante dessa presença. Segundo Funes (1996) tradicionalmente durante essas festas religiosas ocorridas nos mocambos do Baixo Amazonas e após os bailes as moças e mulheres mais jovens passavam nove meses incomodadas, uma nova família quilombola surge ou é ampliada.

Por outro lado existe, ainda hoje, a reprodução do castigo que outrora se fazia presente na senzala, o contraventor da ordem estabelecida durante os festejos sofre o flagelo que um dia fora imposto ao negro escravo, o tronco. A complexidade dos fatores que circunscrevem os valores elitistas engendrados no inconsciente do indivíduo negro, revela que apesar do tempo o negro continua enclausurado aos valores historicamente impostos pela sociedade branca.

A multidimensionalidade das atividades lúdicas desenvolvidas no quilombo que deslumbra a vida dos remanescentes, os costumes, a identidade e a manutenção da cultura local, configura uma importante ferramenta na melhoria da qualidade de vida de Saracura. Entretanto algumas demonstrações tradicionais foram com a passar do tempo esquecidas, substituídas pela cultura de massa. Os mocambeiros relatam que anteriormente essas atividades tinham um caráter tradicional e festivo, onde existia a participação da família nos momentos de descontração. “Brincadeiras de roda, cipó queimado, berlinda, anel, brincadeira do limão, da melancia” (Informação obtida em entrevista realizada com o grupo de adultos em Saracura, 2007).

Em Saracura, os moradores criaram uma encenação onde é representada as dificuldades que seus ancestrais enfrentavam durante o período escravista, possibilitando momentos de reflexão, não somente para os jovens quilombolas como a sociedade de maneira geral “agora tem o ritual do negro, negro no tronco e negro na senzala, demonstram a vida de sofrimento que o escravo tinha” (Idem). O resgate das brincadeiras tradicionais, com caráter de suscitar as práticas lúdicas nas crianças e adolescente da comunidade, começa na expressão dos adultos em difundir o conhecimento lúdico adormecido, que hoje conta com projetos governamentais que possibilitam esse resgate. Porém a atitude não precisaria de influencia externa se os próprios remanescentes reconhecessem a importância de manter viva as brincadeiras de infância, tão relevantes para o pleno desenvolvimento da criança (DUMAZEDIER, 2004).

As atividades físicas vivenciadas no quilombo se restringem ao futebol e aos períodos festivos, nos quais a dança tem presença garantida. Entretanto o futebol, praticado prioritariamente por homens, só pode ser praticado no período da vazante dos rios, época em que os campos não estão cobertos pela água. Poucas são as mulheres que jogam futebol, ainda existe o mito que a mulher é frágil e não possui habilidade para o esporte. A natação faz parte do cotidiano da criança no mocambo. O vôlei também é praticado, contudo timidamente, por um pequeno grupo de

moradores. Essas demonstrações de atividades lúdicas/esportivas implicam na superficialidade das vivências de lazer. Denotam um contraste com os valores lúdicos da cultura negra. Influenciando diretamente na promoção da saúde/qualidade de vida dos remanescentes.

QUILOMBO MURUMURUTUBA

A comunidade remanescente de quilombo Murumurutuba tem o seu nome de origem ligado à flora da região amazônica, murumuru é uma palmeira típica da localidade e “tuba” lugar onde tem reunidas muitas coisas de uma mesma espécie. Segundo D’ Raimunda uma das moradoras mais antigas da comunidade, os primeiros habitantes negros que chegaram ao mocambo eram seu avô e bisavô, que vieram fugidos no porão de um navio.

Localizada na grande área do lago Maíca na margem direita do rio Amazonas. Distante de Santarém aproximadamente 42Km, o acesso mais rápido é por meio de estrada, através da PA 370 Rodovia Santarém – Curúauna. Murumurutuba é uma comunidade de adultos, segundo a agente comunitária Nilma Silva, no mocambo “dos 310 remanescentes a maioria está na faixa etária de 18 a 45 anos”.

O quilombo não possui rede de saneamento básico, o esgoto residencial é despejado no solo ao lado das casas. Os sanitários existentes na comunidade possuem estruturas rústicas, latrina, prejudicando a higiene corporal. A água é provinda de poços de cacimba e igarapé aparentemente límpidos, os poços existentes são para usos distintos. A grande maioria para os afazeres domésticos e higiene pessoal, e os demais para o consumo individual, beber e confeccionar alimentos. Esta diferenciação é feita a partir do conhecimento empírico sobre qualidade da água, entretanto, as perfurações hídricas não atendem as condições ideais de segurança sanitárias – mecanismo de subtração do líquido ineficiente, lata/ balde, cobertura e tampa inadequada, ficam, muitas das vezes, localizados próximo das latrinas. O igarapé, outra fonte de água do quilombo, também atende as necessidades de consumo dos moradores, além de servir como ponto de encontro após os afazeres diários e práticas lúdicas.

O acesso à saúde pública é dificultado pela inexistência de posto médico no quilombo. O posto mais próximo fica na comunidade do Jacamim,

distante de Murumurutuba 15km. O quilombo conta com a presença de uma agente comunitária de saúde que além de atender as 60 famílias de Murumurutuba, estende seu trabalho às 33 famílias residentes na comunidade de São Francisco da Cavada, comunidade lindeira. Os doentes em estado grave são transportados por meios alternativos, à odisséia em busca de atendimento médico leva horas. “Quando a gente adoce faz chá, toma, se não der jeito aqui, se não tiver transporte, a gente coloca na rede, pendura num pau, e vão levando pendurado até lá na Curuaúna, pra levá pra Santarém” (Fala proferida em entrevista realizada com o grupo de 7 a 17ano em Murumurutuba, 2007).

A prática do curandeirismo é pouco presente no quilombo, restringindo-se a figura do puxador, uma pessoa com conhecimentos empíricos que realiza massagens. “Uma vez teve um aqui que quase morre pegô uma queda de uma mangueira, aí mandaram *puxá*” (Idem). Os remédios caseiros na maioria dos casos são a única opção, uma vez que não são ofertados remédios gratuitos. “A gente não entende muito dessas plantas e paus não, quem entende muito são nossos pais” (Idem).

Os campos de futebol, o igarapé, os salões de festas e a pescaria constituem as opções de práticas de lazer vivenciadas na comunidade. Existem dois campos de futebol, um ao lado da escola, que é o mais utilizado pelos quilombolas, todos os dias ao entardecer torna-se palco da tradicional “pelada”; já o outro campo é utilizado apenas para eventos esportivos como torneios e festas locais. O igarapé é um dos redutos de entretenimento da comunidade, local onde as pessoas se refrescam e colocam os assuntos em dia. As histórias de pescador surgem em meio ao banho de cuia, sempre repletas de muita fantasia, contadas como fatos verídicos regados de muito humor e gargalhadas.

O mocambo possui dois salões de festa pouco utilizados durante o ano, são raras as atividades desenvolvidas nestes espaços para promover a integração da comunidade. A pescaria além de ser um dos meios de obtenção de alimentos e recursos financeiros proporciona também uma oportunidade ímpar de lazer no quilombo, a piracaia (Piracaia é um termo utilizado na região amazônica para referir-se a um assado de peixe fresco, pelos pescadores, na beira do rio), que é feita em grupos de pescadores, serve tanto para descontrair quanto para a manutenção dos costumes locais. No mocambo existe uma comemoração tradicional conhecida como festival do açaí onde é realizada uma noite cultural com apresentação da dança do açaí e rainha do açaí. Contudo, os comunitários necessitam de ajuda externa para desenvolver a coreografia e o ensino da dança

deixando transparecer, dessa forma, a pouca vivência dos quilombolas com a dança.

Grande parte das manifestações culturais locais está sendo extinta, danças, brincadeiras, brinquedos, alimentação típica. O caso é grave, a comunidade vem perdendo rapidamente sua identidade histórico-cultural, principalmente depois do advento da energia elétrica, as conversas de roda ficaram escassas, a cultura de massa transmitida pela televisão modifica profundamente o modo de vida no mocambo. Aquilo que era salutar passou a ser desnecessário. Em entrevista com Antônio Pinto, morador de Murumurutuba, ficamos sabendo que uma brincadeira tradicional na região conhecida como “*Entrudo*” não é mais realizada por conta de uma suposta cultura higienista.

Nós brincava do *entrudo* no carnaval era uma tradição, tinha quem não gostava, porque era meio forte a brincadeira, o negócio era sujar os outros. Tinha caboclo que guardava a urina desde o natal, óleo de peixe, só pra chega no carnaval e brinca, aí misturava com lama e água, aí sai brincava, tinha caboclo que não aceitava e brigava, sabe, só que agora não tem mais porque o nosso jovem acha ruim se suja. Então acabo a brincadeira, fico só na nossa lembrança, era uma tradição nossa que se perdeu.

A acessibilidade promovida pelo transporte público trouxe consigo a facilidade na obtenção de brinquedos industrializados, a construção manual de brinquedos pelas crianças já não é tão expressiva “tem alguns brinquedo, que eu faço de fruta: manga, açaí, etc. e outros vem da cidade [...] ninguém brinca de roda aqui é muito difícil alguém vê” (Informação obtida em entrevista realizada com o grupo de 7 a 17anos, em Murumurutuba, 2007).

As atividades físicas de lazer vivenciadas no quilombo são realizadas majoritariamente pelos homens adultos. Durante as observações do cotidiano no quilombo foi identificado que homens possuem horários, locais e grupos definidos para a realização de práticas lúdicas e esportivas. Entretanto o futebol representa uma das únicas formas dessas atividades “toda tardinha agente se reuni ali no campo para jogar bola, depois agente vai no igarapé tomar banho, contar umas historias quase tudo mentira, historia de pescador, mais é só pra gente rir” (Idem).

Contudo, o álcool permeia na maioria das vezes as conversas ao entorno do igarapé. O etilismo possui muitos adeptos no quilombo. Os jovens

impulsionados pela falta de perspectivas e principalmente pela inatividade de práticas lúdicas que possibilitem o crescimento pessoal e coletivo encontram na “cachaça”, a solução paliativa para os problemas. Azemar, morador antigo da localidade, afirmou: “a juventude em vez de jogar bola, prefere o *goró*”.

A pesca, o cultivo de pequenas roças e a extração vegetal representam as vertentes do trabalho em Murumurutuba, sempre repassadas aos mais jovens “as vezes eu vou pescar com o papai [...] vou pra roça [...] trepar no açazeiro [...] as meninas ajudam na casa lava, varre, faz comida” (Idem). Comum às duas comunidades estudadas, a pesca de subsistência realizada majoritariamente pelos homens, constitui uma das atividades que permeia a vida no mocambo. A agricultura possui representatividade elevada se comparada a Saracura, pois existe o cultivo de café, feijão, milho, etc. Além disso, existe a extração do açaí e de outros produtos retirados da floresta. Os trabalhos desenvolvidos para obtenção de alimentos, atividade prioritariamente masculina, envolvem um grande esforço neuromuscular implicando num dispêndio elevado de energia, estabelecendo um equilíbrio entre o consumo alimentar e o gasto energético.

A mulher quilombola, na maioria das vezes, atua apenas no ambiente doméstico, poucas são aquelas que lidam nas roças, a dona de casa quilombola que outrora desempenhava atividades destinadas à produção de alimentos, cultivo de pequenos roçados conjuntamente com outras mulheres, hoje se prende aos afazeres domésticos e a uma vida mais subjetiva e sedentária.

As mulheres de idade provectora ficam a margem das atividades lúdico-esportivas vivenciadas no quilombo, apenas as meninas na faixa etária entre 7 a 17 anos de idade praticam, ainda que timidamente, o futebol e a dança. O mito de que as mulheres são frágeis e de difícil aprendizagem motora para a prática do futebol impede que muitas delas brinquem. Os momentos de conversa em grupo são raramente observados se restringindo aos grupos religiosos. À noite, momento em que os afazeres domésticos são menores, o tempo disponível é utilizado para assistir a programação televisiva. O estilo de vida dessas mulheres culminou com um elevado índice de obesidade, aumentando o risco de doenças provenientes do excesso de gordura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas das manifestações culturais afro-descendentes como a capoeira, o jongo entre outras não foram observadas nas comunidades. Dessa forma a busca por uma identidade cultural tem um longo caminho a ser percorrido. Essa luta adquiriu adepto muito poderoso à escola. A escola configura-se como veículo secundário após a família para a perpetuação da cultura vernácula. Através, principalmente, das manifestações lúdico/esportivas e do contexto comunitário, tradições, costumes entre outros.

A manutenção da saúde local é uma árdua missão para os mocambeiros, devido às dificuldades no acesso aos serviços públicos. A grande maioria das políticas sociais ofertadas as comunidades remanescente de quilombo necessitam de planejamento, organização e, principalmente, de propostas bem elaboradas, projetos, que viabilizem a implementação e a descentralização de recursos. A falta de saneamento básico e precariedade dos processos de obtenção da água, além da superficialidade das práticas de lazer realizadas nas comunidades, acentuam a gravidade da manutenção da saúde corporal.

Compreendendo o lazer como manifestação importante para a preservação da identidade cultural de um povo e essencial para a promoção e manutenção da saúde. A pesquisa sugere o resgate das práticas de lazer vernácula, enfatizando a participação feminina. Uma vez que os sujeitos participantes do estudo manifestaram a importância do lazer para uma vida comunitária mais coesa e saudável, disponibilizando-se em repassar vivências lúdico/esportivas que outrora faziam parte das tradições comunitárias, presentes nas lembranças dos mais velhos, bem como aprender novos conhecimentos lúdicos da cultura afro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **Transdisciplinaridade no lazer: corpo, lúdico e cultura. Anais do XIII Encontro Nacional Recreação e Lazer.** Natal, RN. 2001.

BRASIL. Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 24/10/2007.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. 6ª Ed. São Paulo, SP. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12ª Ed. São Paulo, SP. 2002

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e Cultura Popular**. 3ª ed. São Paulo, SP. 2004.

FIABANI, Aldenir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescente [1532 - 2004]**. São Paulo - SP, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A arqueologia de Palmares – Sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo, SP. 1996.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos**. Disponível em: <www.palmares.gov.br> Acesso em 22/10/2007a.

FUNES, Eurípedes A. “Nasci nas matas, nunca tive senhor” – História e memória dos mocambos do baixo amazonas. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo, SP. 1996.

HURTADO GUERRERO, Ana Felisa. **Mortalidade infantil em remanescente de quilombo do município de Santarém – Pará, Brasil**. Publicado na revista Saúde Soc. São Paulo, v. 16, n.2, p. 103-110, 2007.

LARA, Silvia Hunold. Do singular ao plural – Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo, SP. 1996.

MELO, Victor Andrade de. **Lazer e Minorias Sociais**. São Paulo, SP. 2003a. Lazer e Educação Física: problemas historicamente construídos, saídas possíveis – um enfoque na questão da formação. **Lazer Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte, MG. 2003b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal, 1994.

MOTT, Luiz. Santo Antônio, o divino capitão-do-mato. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. Paulo, SP. 1996.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses.** 2ª Ed. São Paulo, SP. 1999.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Introdução – Uma história da liberdade. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil,** São Paulo, SP. 1996.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. Superando o racismo na escola. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** Brasília, DF. 2005.

WERNECK, Chistianne Luce Gomes. Lazer Recreação e Educação Física. **Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da Educação Física.** Belo Horizonte, MG. 2003.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REGIÃO AMAZÔNICA: um recorte de cenários e objetos de leituras e de sujeitos-leitores

LIMA, Maria do Socorro Pereira

RESUMO

O tema deste trabalho se insere nos estudos relacionados ao campo da leitura no Brasil. Ainda em andamento, ousa mergulhar em dois espaços discursivos 'distintos': o centro comercial da capital do Pará, Belém, e uma escola da rede pública localizada nesta mesma cidade. O objetivo é investigar objetos de leitura que circulam nesses espaços, práticas de leitura e sujeitos-leitores envolvidos nesses ambientes, para compreender, explicitar e analisar o discurso pedagógico, cristalizado no cenário nacional, segundo o qual os alunos "não gostam de ler", discurso, este que as escolas se encarregam de perpetuar. A problemática desta pesquisa se fundamenta nas práticas cotidianas de leitura que permanecem controladas pela escola, que as reduz, limita, ao privilegiar apenas o livro didático como objeto 'legítimo' de tais práticas. O aporte teórico-metodológico, de abordagem qualitativa, inclui estudos de Abreu (2001, 2004, 2006), Cavallo; Chartier, (1998, 2004, 2007), Orlandi (1998, 1999), entre outros. Os dados, produzidos por meio do registro fotográfico dos objetos e práticas de leitura, bem como dos dizeres sobre estes dos sujeitos leitores em questão e analisados na perspectiva da análise do discurso.

Palavras-Chave: objetos de leitura; leitores; análise dos discursos; práticas educativas.

1. O lugar social da leitura: um recorte deste cenário na Amazônia

Este artigo procura mostrar porque a pesquisa aqui anunciada está inserida no campo da leitura e tem suas razões. Por isso, alguns pontos serão destacados: o cenário nacional da leitura e seu suporte; a concepção teórica de leitura, à luz de uma teoria histórica e as trilhas pelas quais esta pesquisa caminha e algumas considerações parciais.

Ao longo da história da educação, a leitura sempre foi alvo de inserção do homem numa sociedade letrada. Neste sentido, a escola procurou se configurar em um modelo de escola que viesse dar conta de inserir os sujeitos que se propõe formar nesse meio social.

Entretanto, a escola, ao se preocupar em homogeneizar um modelo que atendesse todos, esqueceu-se de se situar no contexto geográfico, político, social e cultural onde sempre esteve inserida. Com isso, o tempo foi passando, as transformações no mundo foram acontecendo e a escola foi ficando submissa a modelos de ensino não mais condizentes com as exigências da sociedade.

Esse é um discurso já construído e que não precisa aqui, ser mais aprofundado, mas é bom lembrar que o ensino da leitura foi ganhando espaço, não mais como uma vantagem na vida do ser humano, mas um problema e por isso muitos são os estudos que vem procurando resolvê-lo.

Isto posto, vale ressaltar que o livro tem sido historicamente e culturalmente se afirmado como o maior representante de objeto de leitura a que todos devem ter acesso, sendo a escola a grande fonte de divulgação dessa idéia; seguido a esse patrimônio cultural, os jornais e as revistas.

Muitos esforços vêm sendo empreendidos visando melhorar o índice de leitura dos alunos no Brasil, chegando a ser o foco de maior preocupação do MEC, de forma que, desde 1996, este ministério passou a avaliar a leitura dos alunos, a partir da disseminação de um discurso, segundo o qual os alunos "não gostam de ler". Outras iniciativas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), campanhas veiculadas nos meios de comunicação, enfim, mostram algo em comum: a utilização de textos literários e a propostas de muitos e muitos livros que estimulem o gosto pela leitura.

São discursos dessa natureza, apregoados como verdadeiros, únicos e imutáveis, que esta investigação se propõe a analisar, visa, portanto, colocar na pauta das discussões cotidianas, em especial nas educativas, que ocorrem em um espaço denominado escola, a quem de fato interessa este "suposto fracasso", e assim justificar bem mais adequadamente a relevância desta pesquisa.

Para melhor justificar o propósito desta pesquisa, partimos de alguns dados que apontam o mau desempenho dos alunos no que tange à leitura,

tomando como exemplo uma breve análise dos dados publicados pelo Inep/2007 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), feita por Demo (2007) quando faz referência à pesquisa realizada pelo Saeb/2005 (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para este autor, o desempenho dos alunos perfaz, em grande medida, o mesmo resultado dos anos anteriores (2001; 2003).

Demo, ainda, analisa com base na meta de desempenho estipulada pelo Saeb, de 350 pontos em Língua Portuguesa. Ele tomou como base a década. Desse modo, a escola pública caiu de 284 pontos para 248,7 pontos, ou seja, uma perda de 35,3 pontos, enquanto que a escola particular teve uma perda de 0,6 pontos, mantendo-se, portanto, estável, segundo a análise.

A análise feita por esse autor aponta várias falhas para o problema. Entre tantas, o como ensinar a leitura, considerando a formação docente como uma via não qualificada, como descreve: “Este sistema de formação despeja nas escolas professores não profissionalizados, no sentido de que não conseguem dar conta de suas tarefas” (p. 16).

Gostaríamos, também, de apontar outra questão em que o objeto desta pesquisa se insere, ao tomar como parâmetro o resultado da pesquisa realizada pelo mesmo instituto, no ano de 2003, o qual aponta um resultado que revela o Brasil com desempenho insatisfatório, quando se divulga que 72% de jovens brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, não sabem ler e escrever. Coincidentemente, neste mesmo ano, o PISA (Programa Internacional para Avaliação de Estudantes), publicou que o Brasil ocupa o 37º lugar em letramento de leitura.

Mas então, como se explica a marca dessa “falta de cultura”, quando milhares de jornais são vendidos diariamente; os gibis; os DVDs, quando primeiro o consumidor lê a sinopse; os manuais de instruções; as bulas de remédios, os e-mails, etc. Quem os lê?

Abreu (2003), ao analisar o resultado da pesquisa feita também pelo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) em 2001, considerando o conteúdo das questões propostas pelo instituto, quanto à competência leitora dos brasileiros, segundo a autora, em seu artigo intitulado *Os números da cultura* a pesquisa leva em conta um perfil de leitor que só ler os clássicos literários, os cânones, disponibilizados somente no objeto livro, chegando a uma conclusão de que o Brasil vive a ‘crise’ da leitura. Ela explica: “Aqueles que apregoam a crise da leitura não pensam na

leitura em geral, e sim na leitura de certo tipo de livros – aqueles que formam a tradição erudita nacional e internacional” (p.40). Significa afirmar que, se as pesquisas considerassem outros suportes de leitura, e não somente o livro, o resultado poderia ser diferente?

Então, como se explica a marca dessa “falta de cultura”, quando milhares de jornais são vendidos diariamente; os gibis; os DVDs, quando primeiro o consumidor lê a sinopse; os manuais de instruções; as bulas de remédios, os e-mails, etc. Quem os lê?

Entretanto, há dados de outra natureza que podem ser relevantes avaliar, à medida que se apregoam os discursos convencionais de incentivo à leitura prazerosa e que a leitura torna as pessoas e suas vidas melhores. Segundo esses dados (Pesquisa Data-Folha, publicada no jornal Folha de São Paulo, em 27 de junho de 1999), existem no Brasil, cerca de 10.355 (dez mil trezentos e cinquenta e cinco) desempregados; 4.800.000 famílias de trabalhadores rurais sem terras. Além de outros fatores relacionados ao analfabetismo, crianças fora da escola e discriminação racial, fome, miséria, etc. Então, como fugir dessa realidade? Apenas viajando nas leituras legitimadas pela escola?

O juízo acerca da ‘boa’ ou ‘má’ leitura é construído socialmente a partir da relação de poder entre quem pode dizer e quem não pode, à escola, de certa forma, cabe reproduzi-lo. Isto significa ignorar os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura. A leitura legítima ainda é a escolar, leia-se livro didático, enquanto as outras, fora da escola, são ilegítimas? Essas reflexões nos levam a buscar, nesse campo de interesse argumentos para contestar acerca de idéias largamente veiculadas de que a leitura possa ser um privilégio apenas das classes mais favorecidas, bem como prática restrita ao ambiente escolar, que tem como suporte de leitura apenas o livro.

2. Concepções de leitura

O debate da leitura tem se centrado, sobretudo, em torno da leitura escolar. A leitura é uma habilidade que só traz benefícios, prazer, melhora para o país, enfim. A investigação em curso pressupõe o registro da história, considerando que desde as sociedades primitivas, até então, são centenas as formas de conceber o ato de ler e inúmeras foram e podem

ser as práticas e modalidades de leituras instituídas em cada época (CAVALO & CHARTIER, 1998).

Logo, ler não se reduz somente à leitura do livro, mas para o exercício diário das necessidades de leitura, como por exemplo, para se manter as pessoas informadas sobre o que está acontecendo no mundo; para preparar uma receita especial de um prato; ler e-mails, ou seja, leituras permeadas pelas necessidades sociais cotidianas que implicam o uso de linguagem em um mundo onde ler e escrever são saberes valorizados. Entretanto, ainda está presente na escola, como alerta Silva (2004):

(...) o retalho de texto, o texto sem contexto, só um tipo de texto, o texto e o teste, a lição sem texto ou só com gravura, o texto fino, o texto curto, tudo isso como pretexto para o consumo rápido, acrítico e asséptico de doses homeopáticas de informações. A leitura sem substância, sem significado, sem seqüência, sem unidade e sem aprofundamento (p. 12).

Abreu (2001) enfatiza que os discursos sobre o modelo de leitor atravessam a história da leitura no Brasil em diversos períodos e são "(...) decorrentes da delimitação implícita de certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais" (p. 154). Neste sentido, estamos direcionando o olhar, além do livro, a outros objetos de leitura e analisar, do ponto de vista do discurso do leitor, se é representativo para a escola, os objetos de leitura que circulam socialmente fora da escola.

As questões que orientam o percurso desta pesquisa consistem em saber: que objetos de leitura têm a preferência dos sujeitos – leitores do comércio e da escola? Em que situações de leitura estão envolvidos os sujeitos-leitores? Como o leitor representa os objetos que lê? Existe ou não aproximação dos objetos lidos no comércio com os da escola? Este estudo está sendo realizado, como já foi anunciado, em dois espaços discursivos: o centro comercial e uma escola pública do município de Belém do Pará, tendo como sujeitos dez camelôs, trabalhadores do comércio e dez alunos, estudantes da escola.

A seleção desses espaços os leva a crer que, embora a escola procure realizar, em um determinado tempo cronológico suas ações, os alunos fazem uso de outro tempo fora da escola e lêem à revelia do que lhe é orientado dentro d escola. A escolha dos sujeitos porque, em ambos os espaços, ele estão envoltos a objetos de leitura, sendo ou não alunos.

Logo, a pretensiosa pesquisa procura se ao contrapor o caráter estritamente livresco e as formas autoritárias por meio das quais os livros podem ser lidos e apresentados em sala de aula. Este trabalho se esforça em explorar essas imbricações, ao recorrer à história da leitura no Brasil, no sentido de compreender por que ainda é possível a escola conceber, em pleno século XXI, com uma demanda de objetos de leitura expressiva, ações homogêneas de ensino, que produzem resultados tão negativos como apontam as pesquisas, anteriormente analisadas.

Chartier (1991) preconiza que a história da leitura, requer, mais atentamente, a tensão entre o poder do livro sobre o leitor e a liberdade e inventividade do leitor frente à produção de sentidos no contato com o objeto livro. Isso remete que história das práticas de leitura compreende, de um lado, a intenção editorial para impor uma ortodoxia do texto, ou seja, induz o leitor uma leitura forçada; e, e outro lado, quando os estudos se voltam para a diversidade de leituras antigas.

3. Trilhas percorridas

Dada a complexidade do fenômeno desta investigação, sobretudo porque busca retratar o dinamismo das práticas de leitura que envolve objetos de leitura, práticas e sujeito-leitor, prioritariamente o viés teórico-metodológico está direcionado à pesquisa qualitativa por não se constituir em um conjunto de técnicas ou métodos fechados, mas por ser compreendida como uma abordagem flexível, sensível às diferenças contextuais, comuns no mundo social.

Inserida no campo de estudo de leituras e não necessariamente da leitura, logo, logo, não está descartada redirecionar esta caminhada metodológica para investigar que objetos estão presentes nas práticas de leitura que acontecem fora e dentro do controle da escola, visando contribuir no que poder a vir representar um dado significativo para a concepção da formação de leitor proficiente no Brasil.

Importante destacar que a indicação inicial das abordagens e dos métodos adotados nesta pesquisa, isto venha significar somente um provável caminho a ser seguido e não o melhor e o único. Esta recusa ao enquadramento metodológico demonstra que a escolha de um método e que ele próprio não são garantias certas para se chegar ao conhecimento

validando assim, verdades e certezas, mas que esse caminho vá se redefinindo no processo da pesquisa.

A entrada em campo pode sugerir mudanças, o que faz pensar que esta pesquisa ainda enseja por uma metodologia melhor definida a partir da definida inserção no contexto delineado no decorrer deste trabalho.

Um piloto foi realizado, no intuito de melhor refletir sobre o problema. No comércio as entrevistas se deram em duas manhãs subseqüentes. Nesse tempo, três trabalhadores se destacaram, chamaram a atenção da pesquisadora por estarem lendo e meio a uma movimentação de pessoas e abusiva poluição sonora. Eles foram fotografados sem perceber. O movimento de pessoas é muito grande, ouve-se falas de vendedores, músicas altas e propagandas nas portas das lojas. Esses elementos dispersam a percepção do trabalhador lendo e nem percebeu que foi fotografado.

No segundo dia, novamente a mesma cena. A foto foi mostrada aos trabalhadores, os quais se surpreenderam, mas gostaram e após os esclarecimentos feitos sobre a pesquisa, aceitaram dar a entrevista. A entrevista foi bem informal, apenas um teste, cujas informações fornecidas foram registradas. Um era vendedor de DVD pirata, mas só tinha preferência em vender programas de computador, a bíblia e o dicionário, todos eletrônicos; o outro vendia sombrinhas e brinquedos; o terceiro era vendedor de produto diversos vindos do Paraguai.

Na escola foi realizada uma entrevista com um questionário contendo duas perguntas abertas feitas a alunos das turmas de quartas etapas: O que você gosta de ler? O que, de fato, você lê no dia-a-dia? Dezesseis alunos responderam ao questionário. Os dados oriundos desse piloto estão sendo analisada quanto à avaliação do instrumento de pesquisa, reformulação das questões orientadoras, além da seleção dos sujeitos a partir dos objetos de leitura por eles indicados.

Entretanto, torna-se possível adiantar que entre os entrevistados, há uma predominância pela leitura, nesta seqüência: bíblias, jornais, revistas, suportes com receitas culinárias, impressos com propagandas, livro de auto-ajuda, livros de ficção científica. As duas entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2008.

Considerações parciais

A pesquisa apresentada não se configura no seu conteúdo definitivo e nem total, mas, como artigo, procurou delinear a sua relevância como objeto investigativo que visa sair do campo da opinião e encontrar dados que venham se expressar com valor científico.

Procuramos imprimir, portanto, dada a diferentes concepções de leitura, a situações de usos e formas, certo contorno plural, e, assim, evidenciarmos nossa oposição às abordagens que concebem leitura como ato homogêneo, cujo objeto é definido pelo grau de prestígio socioeconômico de seus leitores. À instituição escola cabe valorizá-lo, legitimá-lo e, o mais grave, perpetuá-lo, e, atrelada à tradição positivista, controla o que o aluno deve ou não ler.

Há uma grande divulgação, também, que leitor é aquele sujeito que gosta e apresenta certa freqüência de leituras frente aos gêneros literários, periódicos e adquire livros de qualidade para investimento cultural. Ainda, as representações de leitura advindas como modelo dos viajantes estrangeiros que descreveram em seus relatórios: (...) "O povo, aqui, simplesmente vegeta, numa apatia inconsciente e indolência enervante (...)" (Lindley s. d. apud Abreu, 2001), ao se referir ao desinteresse dos habitantes do Brasil, pela leitura, tem servido de modelo, escolas brasileiras.

Vale ressaltar que vivemos por entre as transformações de natureza científica, tecnológica, política, econômica e cultural. Isso tem levado as pessoas a enfrentar sucessivos e complicados acontecimentos que modificam a toda hora suas vidas nos mais diferentes aspectos e esses e outros fatores, requerem aqui, em especial da escola, mas também de todas as instituições, adequação e atualização constantes, visando esse acompanhamento, no que tange suas áreas de conhecimento.

Provavelmente, esses aspectos estejam relacionados com as funções sociais e econômicas. Nisto a informação e o conhecimento são pontos que avançam no volume de informação e circulação no meio social. A escola, em face as suas funções que tradicionalmente lhe tem sido imputadas, seja talvez a mais chamada a acompanhar as transformações ocorridas na vida humana, posto se tratar de um espaço academicamente ligado à produção de conhecimentos.

Portanto, destacar os objetos de leitura, visto como inserido em uma leitura plural e atentar para todos os canais de informações que demanda uma sociedade que se configura como complexa, logo, a leitura também, poderia ser. Nesta ótica, urge um debate que aponte para novas mudanças de concepções de objetos de leitura, ao entendermos que cada período histórico da humanidade é caracterizado por organizações sucessivas na maneira de pensar e agir, portanto, constituído de uma nova plenitude, em que os atores sociais da escola venham a exercitar de forma consciente as possibilidades

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. Os números da cultura. In: MASAGÃO, Vera Ribeiro (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. – (Coleção paradidática série cultura).

CAVALO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. – São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. Tradução Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

DEMO, Pedro. **Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbrólios educacionais**. UnB, 2007- prelo.

ORLANDI, Eni P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: UM OLHAR PARA EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS FREIREANAS

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de – UEPA; SANTOS, Tânia
Regina Lobato dos - UEPA

RESUMO

Neste artigo faz-se recorte de uma pesquisa realizada nos anos de 2006 e 2007, com o objetivo de levantar experiências educacionais de educação no campo do Estado do Pará. O foco é para e 03 experiências educacionais com crianças e 04 com jovens e adultos, cujos projetos pedagógicos apresentam como base teórico-metodológica o pensamento educacional de Paulo Freire. Realizou-se levantamento bibliográfico e entrevistas semi-estruturadas com 48 sujeitos e utilizaram-se como categorias de análise: o *diálogo*, a *participação democrática*, *autonomia*, a *metodologia problematizadora via tema geradores*, a *contextualização dos conteúdos* e a *interação entre os saberes*. Apresenta-se quem são os sujeitos do campo na Amazônia Paraense; as características das experiências educacionais pesquisadas e como esses projetos expressam em suas práticas pedagógicas o ideário ético-político-pedagógico freireano.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Experiências Educacionais Freireanas. Educação Popular

Introdução

Neste artigo fazemos recorte de uma pesquisa educacional realizada nos anos de 2006 e 2007, com o objetivo de levantar experiências educacionais de educação no campo do Estado do Pará. Nela foram analisadas 18 experiências de educação do campo, em 11 Municípios do Estado do Pará, e envolveu 117 sujeitos, sendo 40 educandos, 28 professores, 24 gestores e 25 representantes da comunidade.

O foco neste estudo é para 03 (três) experiências educacionais com crianças e 04 (quatro) com jovens e adultos¹, de 06 (seis) municípios do Estado do Pará: Bujarú, São Domingos do Capim, Alenquer, Breves, Santarém e Belterra, cujos projetos pedagógicos apresentam como base teórico-metodológica o pensamento educacional de Paulo Freire.

O olhar é para os seguintes indicadores pedagógicos: a *participação democrática* dos atores na gestão/projeto, a *concepção de educação* e a *metodologia* desenvolvida no processo de alfabetização, buscando refletir sobre como essas experiências concebem e desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir do pensar educacional freireano. Entre as categorias freireanas, destacamos: o *diálogo*, a *participação democrática*, *autonomia*, a *metodologia problematizadora via tema geradores*, a *contextualização dos conteúdos* e a *interação entre os saberes*.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: o levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas semi-estruturadas com 48 sujeitos, sendo 18 educandos, 10 gestores, 10 professores e 10 membros da comunidade.

No levantamento bibliográfico revisitamos obras de Freire (2007, 2004, 1993) cujo pensamento educacional alfabetizador se sustenta em bases filosóficas antropológicas e epistemológicas e que perpassam por leituras no mundo cultural, de comunicação e intersubjetivas humanas.

Assim, apresentamos inicialmente quem são os sujeitos do campo na Amazônia Paraense, em seguida, as características das experiências educacionais, e finalizamos com a análise de como esses projetos expressam em suas práticas pedagógicas o ideário ético-político-pedagógico freireano.

1. Os sujeitos da pesquisa: crianças, jovens e os adultos do campo na Amazônia Paraense.

Os sujeitos da pesquisa são crianças, jovens e adultos, na faixa etária dos 07 a 60 anos, situados na Amazônia Paraense, cujo contexto geográfico é bio-diverso e complexo, (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, recursos

¹ As experiências em educação com crianças serão codificadas neste artigo como EC1, EC2, EC3 e com jovens e adultos EJA1, EJA2, EJA3 e EJA4.

minerais, etc.), demarcado tanto pelo enraizamento cultural como pela ocupação e exploração desordenada.

A maioria dos alfabetizados pesquisados vive em comunidades ribeirinhas, que vivenciam situações sociais e culturais, também, diversas. As crianças têm como ocupação diária os estudos, os afazeres domésticos e a pesca. Os jovens e adultos, a agricultura, sobretudo o plantio da mandioca, a produção de farinha, a pesca e o serviço doméstico e têm no trabalho e na cultura a sua formação humana e a construção de sua identidade.

2. Características das experiências educacionais

As experiências educacionais com crianças apresentam as seguintes características: a primeira (EC1) desenvolve ações de escolarização básica com crianças e orientação da comunidade sobre prática de convivência familiar. Está vinculada à Igreja Católica no município de Breves; a segunda (EC2) desenvolve atividades educativas por meio de oficina de arte e teatro valorizando a cultura popular, com vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Santarém e a terceira (EC3) promove a alfabetização incentivando o processo de leitura e escrita, por meio da elaboração de um jornal escolar; possui vínculo com uma Organização Não-Governamental e parceria com a Prefeitura Municipal de Belterra.

Os projetos de educação de jovens e adultos estão todos direcionados para a alfabetização, sendo que o primeiro (EJA1) está vinculado a uma Organização Não-Governamental e a uma Associação de Moradores no Município de Bujaru; o segundo (EJA2) faz parte de um Núcleo Universitário que desenvolve atividades educacionais em São Domingos do Capim; o terceiro (EJA3) é de responsabilidade da CUT e realiza ações de alfabetização em São Domingos do Capim e o quarto (EJA4) está vinculado à Associação de Pescadores, no município de Alenquer. Nestas experiências de educação de jovens e adultos 03 possuem parceria com o Programa Brasil Alfabetizado do Ministério de Educação e Cultura.

Observa-se que a maioria das experiências está vinculada a Instituições comunitárias e não-governamentais, sendo, entretanto, bastante significativa a presença do governo federal, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, nas experiências de educação de jovens adultos.

3. Práticas de Gestão e Projeto Pedagógico nas Experiências Educacionais

3.1. Participação dos atores na Gestão e elaboração do Projeto Pedagógico.

Nas três experiências educacionais com crianças analisadas identificamos que não há participação dos sujeitos na construção do projeto pedagógico nem na gestão. A participação se restringe em reuniões de caráter informativo, sendo as decisões centralizadas nos gestores.

Na EC1 os gestores são escolhidos em assembleias, junto às lideranças comunitárias. No entanto, as decisões e as deliberações são restritas, envolvem apenas os coordenadores, supervisores e monitores. Assim, os educandos, professores, pais e membros da comunidade desconhecem como está organizada a gestão e os objetivos do projeto, bem como não possuem voz nas deliberações da gestão nem tiveram participação na elaboração do projeto.

Na projeto da EC2 os sujeitos não souberam informar sobre como se deu processo de implantação da proposta educativa e a maioria afirmou não ter participado de sua elaboração. Os educandos, professores, pais e membros da comunidade desconhecem como está organizada a gestão, assim como os objetivos do projeto. Além disso, não interferem diretamente nas deliberações da gestão, pois, as reuniões apresentam caráter informativo e as decisões estão centralizadas nas mãos dos gestores.

Na EC3 identificou-se um desconhecimento por parte dos sujeitos sobre o processo de implantação do projeto, estando esta informação restrita aos gestores, bem como de seus objetivos. Acrescenta-se que o Projeto foi construído em âmbito nacional e adaptado às condições locais. Neste sentido, a proposta pedagógica não foi construída pela comunidade.

Apesar desta experiência se caracterizar como gestão democrática, tem sido pouca a participação da comunidade na operacionalização do projeto e na tomada de decisões. Esta é restrita aos gestores e professores na medida em que não há envolvimento dos representantes da comunidade e dos educandos na gestão. A participação da comunidade nas ações do Projeto se dá por meio de reuniões mensais, nas quais são discutidos

assuntos referentes ao comportamento dos alunos, notas, projetos da escola e outros.

Nos Projetos de Educação de Jovens e Adultos encontramos uma única experiência, cujas falas dos sujeitos evidenciam a participação efetiva da comunidade educacional na elaboração do projeto, na escolha do gestor e nas tomadas de decisões. Nas demais identificamos muitas contradições nas falas dos sujeitos apontando para práticas não dialógicas de gestão e nem a concretização do princípio de participação democrática nas ações pedagógicas.

Na EJA1 os professores e representantes da comunidade revelaram conhecer como surgiu a experiência educativa e a sua organização administrativa. Entretanto, não participaram da elaboração do projeto e nem souberam informar como se processa a escolha do gestor. A experiência não apresenta relações com Associações e Movimentos Sociais do Município e também não contou com a participação dos educadores e da comunidade na elaboração do projeto, pois o mesmo foi construído por técnicos da capital.

Os professores explicaram que a tomada de decisões é feita nas ações de sala de aula, pois eles buscam tomá-las coletivamente, com os educandos, em grupo. Destacaram em relação à participação da comunidade nas decisões do Projeto, que o individualismo é um fator de impedimento no envolvimento da comunidade.

O Gestor afirmou que as decisões no projeto são tomadas coletivamente entre o gestor e os professores, mas os membros da comunidade não sabem como está organizada a gestão nem quem são os seus idealizadores.

As reuniões são utilizadas como estratégias de participação, acontecem duas vezes durante o curso, nas quais são discutidas ações dos professores e incentivos para os alunos realizarem suas atividades.

Assim, o Projeto EJA1 não envolveu a comunidade e os educandos na construção do seu projeto. Além disso, há divergências quanto à origem do projeto, uns afirmam ser oriundo da capital e outros de iniciativa da comunidade local.

Na EJA2 houve participação da comunidade na implantação do projeto, que ocorreu por meio de conversas com os moradores, que se

pronunciaram em favor do mesmo. Assim, teve tanto o consentimento da comunidade para sua implantação, como o projeto foi construído coletivamente nestes encontros. Os objetivos da experiência também são conhecidos por todos os sujeitos entrevistados.

A gestão é considerada pelos sujeitos como «democrática» na medida em que estão incluídos os coordenadores da capital, os coordenadores locais, os educandos e membros da comunidade sempre trabalhando juntos. Explicam, ainda, que as decisões são tomadas em grupo, sendo todos ouvidos, a relação é boa, respeitosa, constituída por muita conversa e diálogo. Neste sentido, nas reuniões as decisões e deliberações são tomadas pelo debate coletivo.

A escolha dos gestores da experiência é feita por votação em reunião geral do grupo no período de dois anos. Conforme a necessidade de mudança de gestão as reuniões são marcadas e nelas os professores podem indicar seus nomes, que serão avaliados pelos demais participantes.

Um dos educandos informou que há participação da comunidade na gestão do projeto, e, inclusive, que há representação de uma Associação comunitária. Além disso, existem atividades realizadas em conjunto com a comunidade, como os Seminários de Educação do Campo.

Observamos que na EJA2 o diálogo constitui a forma de comunicação entre os segmentos, sendo construídas relações respeitadas e cordiais em momentos compartilhados de discussão, amizade e ajuda mútua.

Em relação à experiência educacional EJA3, os educandos, o gestor e o representante da comunidade informaram conhecer os objetivos do projeto. Mas, sobre a origem da experiência somente o gestor se manifestou a respeito do assunto.

A comunidade local não participou da elaboração do projeto, cuja responsabilidade foi da CUT. Somente depois de elaborado é que foi discutido com algumas pessoas da comunidade.

A gestão na EJA3 foi caracterizada pelo gestor como uma experiência nova e dialógica, por ser o grupo que decide os caminhos pedagógicos do projeto. Entretanto, os demais sujeitos afirmaram não terem participação na gestão, sendo este, inclusive determinado por instâncias nacionais com pouca participação da comunidade local.

A escolha do gestor expressa essa não participação do coletivo educacional devido ser de responsabilidade do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Além disso, ressalta-se a inexistência de informações sobre o processo de escolha do gestor.

Em relação às tomadas de decisões e deliberações no Projeto, os professores e gestores explicaram que são realizadas em conjunto. Entretanto, os educandos disseram não saber se há a participação da comunidade e que eles só participam das aulas. O Gestor, contrariando a fala dos educandos, afirma que a comunidade participa, de forma ativa, opinando, decidindo os rumos do projeto e que a participação da comunidade se estende também ao movimento religioso da comunidade. Entretanto, o gestor foi o único a informar que há reunião mensal com os professores, cujo caráter é avaliativo das ações pedagógicas. O membro da comunidade informou que existem atividades que envolvem a comunidade, mas se referiu unicamente à participação dos educandos nas reuniões com as comunidades.

Observamos que na experiência EJA3 existem contradições nas falas sobre a participação dos sujeitos no projeto pedagógico e na gestão, evidenciando que não houve participação na elaboração do projeto e nem na escolha do gestor, além do que não está clara como na prática pedagógica se efetiva a participação dos educandos.

Na EJA4 a maioria dos sujeitos desconhece a origem os objetivos do Projeto. As informações são restritas ao gestor que enfatizou ser a autoria e a execução do projeto de sua responsabilidade, como também pelo fato dos professores e educandos não participarem da elaboração do projeto, por não possuírem informações a respeito do mesmo. Ressaltou, ainda, que algumas pessoas participam de uma equipe gestora. Entretanto, os demais sujeitos referiram que é o gestor quem direciona, decide e faz, não existindo participação dos professores e educandos nas deliberações.

Contraditoriamente, apesar de terem destacado em dado momento a centralização do poder nas mãos do gestor, dois professores, além do gestor caracterizaram a gestão como coletiva e participativa. Explicaram que todos têm liberdade para expressar as idéias, e que às vezes são acatadas, conforme expressou um dos professores. O gestor afirmou que as decisões e deliberações são tomadas coletivamente com a participação de alunos, professores e comunidade. Entretanto, os educandos não souberam dizer como são tomadas as decisões e

deliberações. Os professores e os educandos também não souberam dizer como foi feita a escolha do gestor.

Os professores e o gestor informaram que as reuniões envolvendo professores, gestores, técnicos, educandos, comunidades são constantes. Nestas os assuntos tratados são sobre material didático, os avanços, as dificuldades e a avaliação.

Percebemos na EJA4 a existência de contradições entre a fala do gestor e as dos professores e educandos. Está ainda distante a participação conjunta de todos os sujeitos na criação, elaboração e execução do projeto, porque a gestão e o processo educacional são controlados pelo gestor.

Assim, a maioria das experiências educacionais pesquisadas apesar de estar direcionada para crianças, jovens e adultos das classes populares, e situada em espaço de diversidade bio-social e cultural, com um ideário libertador freireano, não está envolvendo os diversos segmentos da comunidade educacional na gestão e na construção do projeto pedagógico.

Um programa de educação, que se volta para a superação do analfabetismo em uma região como a Amazônica precisa, antes de tudo, estar articulado com a comunidade a qual vai atender. O projeto deve ser discutido e construído juntamente com os interessados e atender pedagogicamente as necessidades existências e sociais dos sujeitos.

As experiências de modo geral possuem vínculos com Associações Comunitárias e organizações não-governamentais e se apresentam como práticas diferenciadas das ditas "tradicionais". Entretanto, observamos que o princípio freireano da dialogicidade, cujo referencial é a participação dos sujeitos na gestão e na vida cotidiana escolar estão nos discursos de alguns, mas não concretamente efetivado.

A prática alfabetizadora dialógica e democrática implica em "reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra" e estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo. Segundo Freire (1982, p. 30/31):

Quem apenas fala e jamais ouve; quem 'imobiliza' o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie

de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia.

O diálogo em Freire (1983 e 2003) é compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. O diálogo é visto como «caminho de conhecimento» e característica da prática de alfabetização e adquire conotação existencial, metodológica e política, ao possibilitar que educador e educandos sejam sujeitos, capazes de compreenderem a realidade, problematizá-la e modificá-la.

O diálogo como parte da natureza histórica dos seres humanos possibilita a crianças, jovens e adultos conhecerem a realidade, fazerem as suas leituras de mundo, dizerem democraticamente as suas palavras e agirem como sujeitos e cidadãos.

A participação, como processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição do poder, constitui a base do processo democrático. Participar significa “tomar parte em”, ou seja, ter algum poder de decisão no grupo. A participação implica na possibilidade dos atores sociais intervirem na tomada de decisão no que acontece no espaço educacional (ARGUMENTO, 1981 *apud* BRANDÃO, 1990).

Neste sentido, a participação democrática é efetivada pelo compartilhamento de decisões e responsabilidades sobre as atividades cotidianas nos espaços educacionais pelos diversos atores sociais, estando contida na visão freireana de educação popular.

Educação popular na perspectiva freireana é aquela que possibilita às classes populares participarem da produção do conhecimento, o que implica numa compreensão de democratização não apenas pelo acesso à escolarização, como um direito básico, mas que as classes populares sejam efetivamente participantes do processo de construção do saber e da escola, com sujeitos autônomos e críticos.

Para Freire (2007, p. 107):

a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] 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.

Nas experiências educacionais pesquisadas somente a vinculada ao Núcleo Universitário apresenta coerência com os princípios freireanos do diálogo e de participação democrática, possibilitando a todos os segmentos (gestor, professores, educandos e membros da comunidade) serem partícipes na gestão e na construção do projeto pedagógico.

3.2. Concepção de Educação

Nas três experiências com crianças a educação se apresenta como necessária para a vida humana.

Os sujeitos consideram que a educação: (a) é uma prática de inclusão social e de formação para a vida (EC1); (b) tem o significado de formação para vida, no sentido de formar para a cidadania, ou seja, aprender a se comunicar a respeitar o outro, a ler e escrever (EC2); (c) é possibilidade de mudança de vida por meio do estudo, na medida em que viabiliza as pessoas aprenderem a viver melhor (EC3) e (d) tem a ver com a interação entre as pessoas e o respeito (EC3).

Na educação de Jovens e adultos a educação é destacada por ser essencial para a vida humana pessoal e profissional e também por sua relevância humanista e política, já que pressupõe a formação para o exercício da cidadania.

Os professores da EJA1 consideram a educação importante para a vida humana, mas não a definiram. E um membro da comunidade explicou que a educação possibilita o acesso à aprendizagem e às informações, constituindo em um processo de formação contínua da pessoa. Destacou, ainda, a importância da relação família escola nesta formação.

Na experiência EJA2, o gestor destacou que a educação é essencial no processo de formação do ser humano, tanto na vida familiar quanto profissional. A educação é considerada política, sendo a base para o desenvolvimento humano e social. Um dos professores ressaltou que a educação está presente em qualquer lugar onde esteja o ser humano, trabalhando com um conceito amplo e humanista de educação. Este

professor, tendo como base o pensamento educacional freireano, compreende a educação como uma prática dialética entre o saber erudito (da escola e da ciência) e o saber popular (da cultura das pessoas do campo). Considera como objetivo da educação como instrumental da leitura e da escrita, desde que contextualizada na cultura local, visando à conscientização, à leitura crítica de mundo e à ação engajada e compromissada dos educandos como cidadãos.

Os educandos e os moradores expressam uma compreensão de educação não circunscrita ao espaço escolar, tampouco limitada ao saber erudito. Para eles, a educação está voltada mais aos valores e atitudes do que aos conteúdos e saberes instrumentais.

Para o Gestor a concepção de educação desenvolvida no trabalho pedagógico é realizada a partir dos seguintes princípios: coletividade, igualdade, solidariedade, respeito e diálogo, que na prática são expressos pelos temas geradores, redes temáticas, interdisciplinaridade, existindo uma reflexão permanente sobre a prática como formas de se desenvolver o pensamento freireano.

Além disso, todos entrevistados referiram-se à concepção teórico-metodológica freireana como orientadora de suas práticas educativas populares.

A educação na EJA3 é vista como possibilidade de melhorar a vida pessoal, a partir da qual as pessoas aprendem e podem viver melhor. Os sujeitos relacionam a educação ao ato de ler, escrever e falar, bem como de conhecer os seus direitos e deveres como cidadãos.

A educação é pensada com diferentes concepções na EJA4: sabedoria, respeito aos outros, conversa com uma pessoa, aprender com os que já sabem e, também, como educação para os filhos. O gestor considera que a educação dá oportunidades às pessoas e o professor explica que a educação possibilita ao indivíduo conhecer a realidade e relacionar-se melhor com as pessoas.

Em relação à concepção de educação, a maioria das experiências de educação do campo traz a dimensão humana, trabalhada por Freire, mas poucas destacaram o caráter ético-político e cultural de sua concepção e nem expressa a educação na possibilidade de transformação social.

Freire (2004) analisa a educação como ação cultural para a liberdade, porque valoriza as experiências de vida, o saber cotidiano e cultural dos educandos adquiridos em suas práticas sociais. Educação ético-política, ou seja, formadora de consciências críticas e que possibilite homens e mulheres serem sujeitos do conhecimento, da história e da cultura. Para ele, «o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros» (FREIRE, 2007, p. 59).

Considera Freire (2000, p. 32 e 53) que “uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo”, pois “pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade”.

Destacamos entre as experiências a EJA2 que apresenta na fala dos sujeitos uma clara compreensão da concepção e da proposta educacional de Paulo Freire.

3.3. Metodologia

Nas experiências educacionais com crianças existem muitas contradições nos discursos dos sujeitos não sendo apresentados indicadores pedagógicos que se possa afirmar ser a prática metodológica freireana.

Na EC1 o professor ressaltou trabalhar os conteúdos relacionados com a realidade local, o que foi refutado pelos alfabetizandos. Ele ainda afirmou subsidiar sua prática pedagógica com a “Tendência Crítico-Social dos Conteúdos” contradizendo o gestor que afirmou ser a Pedagogia Freireana. Além dessas contradições, em relação às estratégias pedagógicas identificamos divergências entre o professor e os educandos. O professor afirmou utilizar como estratégia brincadeiras para motivar e facilitar a aprendizagem e os educandos como fatores de motivação, a proximidade do local onde ocorrem as aulas, a atenção para a explicação do professor e a preferência por algumas disciplinas.

Um dos professores da EC2 mencionou o Teatro do Oprimido de Augusto Boal como a referência teórica que subsidia a sua prática pedagógica. Dois docentes afirmaram considerar o saber cotidiano e a experiência dos alunos, mas não especificaram como trabalham estes saberes nem as

estratégias de motivação e participação dos educandos nas aulas. Esta fala é corroborada por um dos educandos, sem também, mencionar como o professor articula os conteúdos escolares com as experiências de vida dos alunos.

A base metodológica do Projeto EC3 está na reflexão sobre a realidade dos educandos, da qual se debate a diversidade e questões relacionadas ao multiculturalismo. Além disso, um dos professores compreende a alfabetização como processo de aquisição da leitura e da escrita e o outro afirmou utilizar a concepção de Emília Ferreiro. O processo de leitura e escrita é uma preocupação dos dois professores.

O Gestor destacou a concepção freireana como fundamento da experiência, cujo procedimento metodológico é a elaboração do jornal. Mas esta afirmação não foi confirmada pelos educadores, sendo inclusive mencionado por um professor que utiliza, além do método Alfabetização com Base Lingüística, o tradicional. Isto evidencia não estar sendo utilizada a proposta metodológica de Paulo Freire em relação aos temas geradores, já que não foi mencionada na metodologia por nenhum dos sujeitos da pesquisa.

Nas experiências de educação de jovens e adultos existe uma preocupação dos educadores em geral em trabalharem pedagogicamente os saberes e o contexto social e cultural dos educandos.

No Projeto da EJA1 os professores afirmam que a metodologia permite a relação dos saberes e expressam a realidade de vida da comunidade, sendo corroborado pelos educandos. Os professores ressaltam que articulam os conteúdos curriculares com a realidade de seus educandos, considerando a experiência, o saber do cotidiano e as histórias de vida de seus alunos, estando presente a preocupação com a diversidade cultural quando trabalham, por exemplo, o saber do artesanato e da pesca dos ribeirinhos. Somente um dos docentes afirmou utilizar como referencial teórico, a proposta pedagógica freireana.

O fato de predominar o uso de aulas expositivas com dinâmicas de grupo centradas nos conteúdos programáticos, indica a construção de uma prática alfabetizadora que contradiz o pressuposto metodológico problematizador via tema gerador freireano. Além disso, as manifestações culturais foram trabalhadas pelos professores de forma não significativa. Entretanto, apesar desta contradição em termos da práxis pedagógica, os educadores apontam para o uso de estratégias diferenciadas para manter

a interação dos educandos nas atividades educativas, evidenciando uma intenção metodológica de possibilitar o ensino-aprendizagem de forma satisfatória.

Na EJA2, entre os procedimentos metodológicos utilizados foram mencionados pelos sujeitos: (a) pesquisa sócio-antropológica; (b) uso de temas geradores organizados de modo interdisciplinar; (c) construção de redes temáticas, que sintetizam a tessitura de saberes (populares e científicos) trabalhadas pedagogicamente pelos educadores.

Um dos professores mencionou que a base de organização do trabalho pedagógico são os saberes da terra (experiência na lavoura, tempo da colheita) e os da mata (medicina popular, plantas medicinais), sendo a metodologia desenvolvida de maneira interdisciplinar e diversificada. Pela interdisciplinaridade os professores articulam os saberes da escola com os saberes da realidade cotidiana dos educandos. Eles têm a compreensão de que a educação na perspectiva freireana leva em conta a diversidade cultural e humana e buscam trabalhar a realidade cultural local, inclusive a educação ambiental. Um dos professores informou que trabalha a cultura ribeirinha utilizando o conhecimento da história de vida familiar dos seus alunos e da comunidade. Busca resgatar as memórias da comunidade utilizando entre outras dinâmicas, a produção de desenhos.

O gestor da EJA 3 afirmou que a proposta pedagógica está pautada em Paulo Freire e um Comunitário informou que há discussão dos problemas da comunidade, tendo, por conseguinte uma função social e política. O gestor explicou ainda que na metodologia trabalha-se com a realidade de vida dos alunos, a partir de temas sociais, de elementos da cultura local, dos saberes que os alunos trazem da vida cotidiana, para então trabalhar a aprendizagem. Esse trabalho de interação do ensino com a realidade de vida e de trabalho dos alunos foi afirmado, também, pelos alfabetizandos. A concepção de educação freireana é desenvolvida no trabalho educativo, conforme o gestor, por meio da utilização de textos para embasar a prática e da contextualização da realidade local com os conteúdos curriculares.

Na EJA4 o Professor informou que trabalha os conteúdos curriculares com a realidade sociocultural e ambiental dos educandos, mas segundo o Gestor, não estão incluídas questões referentes à diversidade cultural (afro-descendentes, indígena, caboclas, entre outras). Explicou que estão pensando trabalhar essa questão, por meio de um intercâmbio cultural. Ele explicou, ainda, que Paulo Freire é o teórico que fundamenta o trabalho educativo, mas não deixou clara como esta concepção freireana orienta a

experiência. Além de Freire, os educadores citaram Emília Ferreiro, Vygotsky e Jean Piaget.

Os educadores informaram trabalhar com temas geradores por meio de aulas práticas, teóricas, dinâmicas e aulas expositivas. A metodologia usada por um dos educadores está relacionada às condições de vida dos alunos. Mas não foram mencionados quais os temas geradores trabalhados e nem como foram desenvolvidos.

A proposta da EJA4 destaca que na prática pedagógica o educador deve reconhecer as expressões, as formas de comunicação e os saberes cotidianos dos alfabetizando, estando relacionada à realidade, às práticas sociais e culturais dos sujeitos. Esses pressupostos foram corroborados pelo corpo docente. O Gestor afirmou utilizarem na metodologia tanto dinâmicas pedagógicas quanto dramatizações.

Identificamos nas 04 experiências de educação de jovens e adultos analisadas, uma aproximação de suas práticas metodológicas com o pensar educacional de Freire (2003) de que o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e ao conhecimento que ele traz do seu meio social, o qual deve ser relacionado com os conteúdos escolares.

Segundo Freire (2007, p. 30), o professor deve:

não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Além disso, esse olhar para os saberes e contexto cultural dos educandos vincula-se também com a tese de Paulo Freire (1982, p. 22) de que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra”, no sentido de que a aprendizagem da leitura e escrita da palavra necessita estar contextualizada na realidade social e cultural dos educandos, respeitando sua “compreensão de mundo” e “realidade de vida”.

É importante destacar que a relação do educador com a realidade contextual do aluno na perspectiva freireana é a de não apenas conhecer o contexto dos alunos para o melhor exercício da atividade docente, mas, sobretudo, para aprender, adquirir conhecimentos por meio desta relação. Essa relação mútua de aprendizagem por parte dos educadores e

educandos constitui um dos pontos básicos para a efetivação de uma prática educativa democrática.

Nesta perspectiva, a prática alfabetizadora é entendida como um “meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida” Por isso, “ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural” (MACEDO, 1990, p.90).

A questão da diferença por fatores de classe, etnia, idade, entre outras, também, está presente na pedagogia do oprimido como uma questão fundamental. Para Freire (2007, p.120) , “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”. Pressupõe que para superar a opressão e a discriminação há necessidade de uma “compreensão crítica da história”, na qual as relações interculturais se dão de forma dialética, e de um “projeto de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo” (FREIRE, 1993, p. 32).

Considerações Finais

O recorte das 03 (três) experiências educacionais com crianças e 04 (quatro) com jovens e adultos em 06 (seis) municípios do Estado do Pará, cujos projetos pedagógicos apresentam como base teórico-metodológica o pensamento educacional de Paulo Freire nos revelaram:

a) contradições nos discursos dos sujeitos que expressam a não coerência entre a teoria freireana anunciada e a prática de gestão e pedagógica desenvolvida;

b) essas contradições estão mais evidenciadas nas experiências de educação com crianças;

c) na educação de jovens e adultos o ponto de aproximação com a teoria freireana está na interação entre os saberes e o trabalho pedagógico com o contexto social e cultural dos educandos;

d) o ponto de fragilidade das experiências educacionais pesquisadas quanto aos pressupostos teórico-metodológicos é a questão da participação dos sujeitos nas atividades de gestão e construção do projeto pedagógico.

É preocupante quando na análise das experiências de educação do campo, cujas bases teóricas são freireanas e possuem vínculos com entidades comunitárias, identificamos a ausência de participação democrática e um centralismo na figura do gestor. É também motivo de inquietação encontrar um único projeto com coerência teórico-metodológica, expressando concretamente desenvolver uma ação educacional *com* a comunidade local e com o objetivo de formar crítica e autonomamente os sujeitos envolvidos.

Por que somente a experiência vinculada a um núcleo universitário manteve coerência em sua prática com os pressupostos freireanos de educação? Qual a causa dessa coerência? A consistência teórica ou o processo de formação contínua dos educadores? Observamos que estes aspectos foram poucos evidenciados nas experiências educacionais analisadas. Essas questões nos apontam, então, para uma fragilidade teórica nos projetos vinculados a entidades comunitárias e para a existência de certo práxismo.

Além disso, problematizamos o fato de que são projetos desenvolvidos na região Amazônica, de forte influência da cultura indígena, mas o debate da diferença cultural se mantém ausente de forma preponderante nas propostas pedagógicas pesquisadas.

Qual a contribuição destas experiências educacionais na Amazônia Paraense? Elas estão conseguindo responder às demandas sociais e culturais dessa população que vive num contexto geográfico bio-diverso e complexo?

As experiências pesquisadas apontam para pequenos avanços em termos de prática metodológica, ao se preocuparem os educadores com o contexto local. Mas, as concepções de educação sem a dimensão política, as contradições dos discursos, a ausência do diálogo freireano e a pouca participação da comunidade nos caminhos construídos no processo educacional nos indicam que ainda estamos distantes de respondermos aos anseios educacionais da população do campo.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Loyola, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2 ed. Revista. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1982.

MACEDO, Donald; FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

**PROJETO CINEMA LITERÁRIO: perspectivas da leitura do magnético
na construção do real**

**PANTOJA, Carlos Augusto Nascimento S.; CALLOU, Rayana Nadyr
Lucena; SOUSA, Samantha Costa de**

RESUMO

O estudo em questão tece uma teia demarcatória entre “a sétima arte” e “a arte da palavra”, principalmente, quando procura entender quais os percursos analíticos são mais salutares estudar o processo de adaptação e transposição bi-direcionais. Neste sentido, encontramos tanto o fluxo da literatura para o cinema, mais caudaloso, quanto o inverso, mais raro, no entanto, tão expressivo quanto o primeiro. Para isso, investigamos os processos midiáticos para entender o cinema nesse contexto e as relações com a literatura. Por fim, apresentamos os resultados de um exercício de percepção e análise sobre a transposição de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1888), de Machado de Assis e o Filme *Brás Cubas: memórias póstumas* (1995), trabalhos apresentados na 42ª Feira Agropecuária de Paragominas – AGROPEC 2008.

Palavras-Chave: Cinema Literário. Percepção.

I

A necessidade de inter-relacionar pesquisa e extensão foi o aríete para a elaboração e aplicação do Projeto Cinema Literário em Paragominas. Tal proposta foi sendo construída com alguns alunos do curso de letras durante o ano de 2008 e resolvemos estudar as relações existentes entre a literatura e o cinema. Para isso, escolhemos uma obra com grande inserção tanto entre os estudantes quanto na comunidade não universitária, por isso selecionamos as obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Brás cubas: memórias póstumas*, a primeira da literatura brasileira a segunda do cinema nacional.

Desenvolvemos as primeiras leituras das obras, baseados na aplicação de um exercício de percepção e leitura dos dois objetos, literário e

cinematográfico, o que constituiu a primeira fase de estudo e análise desses dois textos, posteriormente, os resultados obtidos foram levados à exposição pública na 42ª AGROPEC 2008, local em que o Núcleo Universitário de Paragominas (NUPAR) da UEPA recebera um espaço para mostrar a produção acadêmicocientífica realizada por professores e alunos nos diversos cursos lá existentes, entre eles o curso de Letras – Língua Portuguesa.

A necessidade de ampliar nossas discussões sobre as possibilidades analíticas das adaptações e transposições da literatura para o cinema, vice-versa, nos indicou algumas demandas, entre elas: ampliar a base teórica privilegiando um levantamento conciso de bibliografias específicas sobre cinema, que aos poucos vieram fundamentar cada vez mais a prática analítica de nosso *corpus*. Tornou-se salutar entender os princípios norteadores dos estudos sobre o cinema, suas especificidades enquanto arte e sua inter-relação com a arte literária. Para isso, encontramos nas considerações de OLINTO & SCHOLLHAMMER (2002) subsídios para iniciar primeiramente o entendimento de como se dão às relações entre os *processos midiáticos e comunicação literária* (1 In. OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. (orgs.). *Literatura e Mídia*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. 252), já que a partir desse quadro de interrelações na contemporaneidade que o conceito de realidade passa a ser questionado, principalmente nas reflexões de McLuhan associadas aos processos midiáticos, os quais desenvolvem-se antenados às teorias da percepção, quando considera que

questões acerca da percepção do mundo/dos mundos se transformam hoje em tema central da investigação científica em diversos campos disciplinares. (...) convergências sensíveis da perspectiva de McLuhan com teorias sistêmicas (Niklas Luhmann), com teorias cibernéticas (Von Foerster) e com teorias construtivistas (Siegfried Schmidt), que deixam de tratar o produto como cópia de uma realidade. (op. cit., p. 61)

Neste sentido, o que é real? O que torna algo real? Como a realidade se mostra? Por que nos preocupamos em mostrar uma imagem concreta da Realidade? Essas indagações iniciais foram interessantíssimas para percebermos que existem muitas formas de se mostrar e perceber a realidade, seja ela na forma de textos escritos, orais, imagéticos, sonoros, e meio mais híbridos, existentes na contemporaneidade, tais como: a mídia televisiva, a radiodifusão e o cinema, que utilizam vários desses elementos para constituir-se como arte e apresentar para nós uma

concepção do real. Neste sentido, entendemos juntamente com McLuhan que

A percepção não é concebida, nestas teorias, como ato passivo, mas ante como atividade conjunta do cérebro e dos sentidos na construção do mundo experimental. (...) a realidade não é construída passivamente, mas vivida como construída, e a imagem do mundo assim produzida não se entende como reprodução, mas como produção, mas em sentido de uma ação intencional particular, mas como processo culturalmente mediado. (...) a forma de experimentar o mundo depende das condições culturais de percepção. (Idem, p. 61-62)

Para entender as concepções do real, devemos submetê-las ao conceito de ilusão, que pode ser definido como “um erro dos sentidos, que produz uma impressão falsa a propósito das aparências” (AUMONT & MARIE, 2003, p. 159a). Somente assim temos condição de questionar a percepção que temos da realidade, isso porque se deve dar permissão ao leitor para se criar idéias acerca dele. Sabemos que o cinema não modifica o sentido de realidade historicamente estratificada. No entanto, há uma tênue diferença entre real e realidade que deve ser apresentada nesse estudo, por isso:

designa-se então por ‘real’, em conformidade com o primeiro sentido da palavra em francês, a um só tempo, ‘o que existe por si mesmo’. A realidade, em compensação, corresponde à experiência vivida que o sujeito desse real tem; ela está inteiramente no campo do imaginário. (É lógico, portanto, falar de impressão da realidade e não de impressão de real.) (Idem, p.

Por isso podemos entender que o contrário não seria real, seria uma imitação da própria realidade. O indivíduo está sempre se questionando acerca dos acontecimentos ao seu redor e procura nas imagens apresentadas pela arte respostas para seus questionamentos, ou algo que se identifique com ele. Por isso se espelha naquilo que mais se parece com a sua realidade. Rudolf Arnheim, levando em consideração os aspectos da ilusão no cinema considera que a arte em suas particularidades funda-se na idéia de uma ilusão parcial da realidade, da mesma forma sintetiza Gombrich ao conceber que “a ilusão não é o objetivo da arte, nem do ponto de vista social, nem do ponto de vista psicológico (‘a arte não agrada pelo engodo, e sim pela rememoração’) (...) toda a ilusão é relativa, pois ela depende do contexto, e sobretudo das expectativas do espectador”. (idem, p. 159b)

É nesse espelhamento que a mídia vai se focalizar. A mídia procura fazer com que o espectador se sinta parte dos acontecimentos que ela mostra e, para isso, ele precisa se sentir inserido naquela realidade. No decorrer dos anos, as obras literárias foram se tornando cada vez mais parecida com o cotidiano do seu espectador, são pessoas comuns e seus dilemas que são retratados nos textos contemporâneos e na arte audiovisual, é pelo fato de serem pessoas comuns, não personagens fantasiosas e capazes de atos incríveis que o espectador se sente atraído por este modelo de realidade apresentada. No entanto sabemos que a *fantasy* continua cativando milhões de pessoas no mundo, no entanto, esse processo de identificação é mais intenso.

Todo indivíduo tem a sua própria concepção de realidade, pois cada indivíduo tem sua própria visão de mundo. As idéias que uma pessoa vai criar diante de um objeto vão depender exclusivamente da sua visão de mundo, por isso as imagens trabalhadas para representar a realidade vão transmitir algo diferente para cada pessoa. Quando um indivíduo olha um objeto, este também o olha, enquanto aquele vê a imagem extrínseca da Realidade, este lhe transmite a realidade intrínseca que existe nela. A mídia, então, procura nos seus espectadores a imagem que quer lhes passar, e estes vêem através da mídia a sua própria realidade.

Charles Deleuze quando analisa a realidade em relação ao cinema denuncia que as diversas teorias que trataram em sua matéria de estudo sobre a recorrência a potencialidade do cinema como aplicação de estudo foram limitadas e injustas com o cinema, isso porque ele considera que por exemplo Sartre quando analisa a literatura de Flaubert e Genet, privilegia a percepção e o comportamento, em vez do tempo e do movimento, produzindo uma dicotomia sobre o mesmo, transforma “o problema da imagem na questão do imaginário” (VASCONCELLOS, 2006, p. 54). Deleuze colabora mais ainda com essa perspectiva analisando o que podemos fazer com a imagem do cinema, para ele:

— Tenho a impressão de que as concepções modernas da imaginação não levam em conta o cinema: ou elas crêm no movimento, mas suprimem a imagem, ou elas mantêm a imagem, mas suprimem dela o movimento. É curioso que Sartre, em *L'imaginaire*, considere todos os tipos de imagem, exceto a imagem cinematográfica. Merleau-Ponty se interessava pelo cinema, mas para confrontá-lo às condições gerais da percepção e do comportamento. (DELEUZE apud VASCONCELLOS, 2006, p. 54)

Dessa forma “a obra se torna referencial ou real na medida em que consegue provocar efeitos sensuais e afetivos parecidos ou idênticos aos encontros extremos e chocantes com a realidade em que o próprio sujeito é colocado em questão.” Esta afirmação de Schollhammer (OLINTO & SCHOLLHAMMER, 2002, p. 81-82), à procura de um novo realismo, nos convida a perceber um ponto de confluência entre a captura do real e o conceito de recepção, porquanto o “evento trauma” definido por Foster é o elemento propulsor de questionamentos frente à obra de arte. Diante disso, não se pode confundir o real artístico com outras experiências de real/realismo da pós-modernidade. Há, aqui, uma distinção ancorada, justamente, nos processos de recepção. Ao contrário do que se espera do receptor de um noticiário – em que o real é factual e instantâneo – a recepção do objeto arte “não é concebida como um ato passivo, mas antes como atividade conjunta do cérebro e dos sentidos na construção do mundo experimental” (OLINTO & SCHOLLHAMMER, 2002, p. 61-62).

Cabe notar, neste ponto, o que afirma Baudrillard sobre o “assassinato do real”. Para o teórico, à medida que tudo se torna real e já não há mais nada que seja apenas idéia, fantasia, sonho, tudo se torna uma representação imperfeita de si mesmo. Por isso podemos dizer que em arte, a busca do real deverá transcender a representação imediata e anular o esvaziamento do outro para encontrar o caminho conceitual apresentado por Susanne Langer ao considerar

que “a arte é ilusão, mas se apressa em esclarecer, a ilusão em arte é real, ou mais do que isso, é o seu princípio cardeal” (apud MORAIS, 2002, p.13).

II

Investigar, portanto, a recepção dos jogos de construção presentes no romance constitui um decisivo passo rumo a uma análise profunda e coerente dos princípios de ilusão e real na literatura e no cinema. Pretendemos, aqui, tecer um caminho de interpretação que se inicia em *O Delírio* e se estende por toda a obra de Machado de Assis e toca sutilmente na adaptação fílmica. Assim, concebemos este capítulo como se fosse intrinsecamente uma forma de auto-análise da vida de um homem – aspecto ideológico – e chave de leitura do texto – aspecto estilístico.

O defunto-autor, Brás Cubas, inicia suas memórias de uma maneira incomum: narra sua morte antes de o leitor conhecer os fatos da vida do protagonista; e considera dois motivos para isso. O primeiro consiste em já estar morto quando se propõe a contá-las, segundo, a idéia de novidade, visto que ninguém o havia feito antes. Nas duas formas artísticas temos o mesmo conflito.

Inédita é, também, a narrativa de seu delírio de morte. E aqui se nota mais que um elemento inovador, antes, um caminho que o leitor deverá percorrer ao longo dos capítulos. Composta de elementos simbólicos e fantasiosos, a alucinação de Brás revelará ao leitor atento concepções de vida, morte e humanidade presentes nesta personagem e na sociedade a qual ela se insere.

Brás Cubas, enfermo, diante de seus últimos momentos de vida, se vê transformado em um barbeiro chinês escanhoando um mandarim. É construído, aqui, um diálogo intertextual com *O Mandarim*, de Eça de Queirós. Nesta obra, a personagem Teodoro, em uma situação mágica, tem a oportunidade de matar o Mandarim Ti-Chin-Fú e herdar dele toda a fortuna. Interessa notar dois aspectos no que diz respeito ao diálogo persuasivo entre Teodoro e o misterioso homem que lhe aparece no quarto: Um, as vantagens que terá caso aceite sua oferta e assassine o mandarim: riqueza, poder e o “Fatal Feminino”, gozos terrenos que o salário de Teodoro jamais o permitiria experimentar; O outro, o fatalismo da morte, é necessário “Matar, meu filho, é quase sempre equilibrar as necessidades universais” “o Mandarim, esse Mandarim do fundo da China, está decrépito e está gotoso: como homem, como funcionário do Celeste Império, é mais inútil em Pequim e na humanidade, que um seixo na boca de um cão esfomeado”. (QUEIRÓS, 2003, p. 792).

Traçando um paralelo entre a situação experimentada por Teodoro personagem de *O Mandarim* e Brás Cubas em suas memórias, são perceptíveis as semelhanças. Marcada pela experiência da riqueza adquirida por mãos alheias, a vida de ambos nos revela o rosto de uma sociedade que é caracterizada como: fraca diante das chagas humanas, corrompida pela ganância e maculada pelo preconceito e o pelo materialismo. Teodoro e Brás, desfrutando dos bens e da vida fácil, penetram na inconstância de esquemas sociais organizados para e a partir do que se pode adquirir na relação com o outro.

Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa

fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. Mais; não padeci a morte de Dona Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba. Somadas umas coisas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve mingua nem sobra, e, conseguintemente que saí quite com a vida. (ASSIS, 1984, p. 144)

E a vós, homens, lego-vos apenas, sem comentários, estas palavras: 'Só sabe bem o pão que dia a dia ganham as nossas mãos: nunca mates o Mandarin!' (QUEIRÓS, 2003, p. 833)

É análogo o desfecho destas duas personagens: nem mesmo o poder e a riqueza lhes garantiram a felicidade e a paz de espírito. Suas derrotas, no entanto, não são individuais, antes, revelam uma desgraça universal, fruto de uma sociedade mesquinha, cruel e incoerente.

E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: — Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. (ASSIS, 1984, p. 144)

E todavia, ao expirar, consola-me prodigiosamente esta idéia: que do norte ao sul e do oeste a leste, desde a Grande Muralha da Tartária até às ondas do mar Amarelo, em todo o vasto Império da China, nenhum mandarim ficaria vivo, se tu, tão facilmente como eu, o pudesses suprimir e herdar-lhe os milhões, ó leitor, criatura improvisada por Deus, obra má de má argila, meu semelhante e meu irmão! (QUEIRÓS, 2003, p. 833)

O delírio continua e Brás se vê agora transformado na *Suma Teológica de S. Tomás*, "idéia esta que me deu ao corpo a mais completa imobilidade" (ASSIS, 1984, p. 19). Podemos compreender melhor esta imagem quando nos reportamos ao olhar fatalista disseminado no Realismo diante da vida e da sociedade, a revelação do que é o homem verdadeiramente conduzem à impotência a que estes indivíduos estavam relegados. O realismo evidencia a debilidade humana frente às mazelas sociais e caminha, por vezes, ao conformismo. A morte, como em *O Mandarin*, é vista como um elemento de seleção natural a que os seres estão sujeitos, é um fim em si. A realidade e a imaginação dissipadas nas construções desenvolvidas sobre a perspectiva da morte renegam o homem a entender o mundo imaginário como mais um capítulo do mundo real. Morte e vida, vida e morte, simbioticamente um vivo-morto e um morto-vivo, respectivamente, Teodoro e Brás. O jogo poético dessas relações também se faz presente na película, quando paletó, mortalha e suma teológica,

produzem o aprisionamento do corpo e da alma, em um interstício de real e imaginário.

Em seguida, nosso defunto-autor (morto-vivo), estando novamente em forma humana, vê chegar um hipopótamo que o leva consigo. Perguntando ao animal o destino da viagem ele responde que irão à origem dos séculos. Já no cinema a mudez descompassada do animal e sua intrepidez de velocidade e ligam-no a outra referência, o inconsciente que reporta o homem às profundezas de seus medos mais marcantes.

Engana-se, replicou o animal, nós vamos à origem dos séculos. Insinuei que deveria ser muitíssimo longe; mas o hipopótamo não me entendeu ou não me ouviu, se é que não fingiu uma dessas coisas; e, perguntando-lhe, visto que ele falava, se era descendente do cavalo de Aquiles ou da asna de Balaão, retorquiu-me com um gesto peculiar a estes dois quadrúpedes: abanou as orelhas. Pela minha parte fechei os olhos e deixei-me ir à ventura. (ASSIS, 1984, p. 20)

As referências ao cavalo de Aquiles e à asna de Balaão estão diretamente relacionadas à morte, visto que, Janto teria avisado Aquiles de sua morte na Guerra de Tróia e, a asna de Balaão o livrou da morte, mudando de caminho quando avistou o anjo do Senhor com a espada desembainhada. É interessante perceber a semelhança entre Brás Cubas e Balaão quando, levados por seus quadrúpedes, aborrecem-se com eles; Brás, por não saber para onde está indo, e Balaão, por ser levado aonde não ordena, o que direta ou indiretamente, também ocorre com Brás. No entanto, uma diferença há de ser notada. Balaão é livrado da morte por sua asna, Brás, ao contrário, é conduzido pelo hipopótamo ao início dos tempos, à conversa com a Natureza, e por fim, falece.

O animal que conduz Brás Cubas, um hipopótamo, guarda, desde o nome, uma simbologia. Hipopótamo lembra *hipotálamo*, região do cérebro dos mamíferos, principal responsável pela expressão emocional e pelo comportamento sexual. Analisamos, portanto, que é pelo hipopótamo (=hipotálamo) que Brás é levado à Natureza. É por suas emoções e desejos mais íntimos que ele caminha em direção à Pandora, sua mãe e inimiga.

O texto cinematográfico evidencia bem este aspecto da obra quando nos apresenta a Natureza com o rosto da personagem Virgília, o grande amor de Brás Cubas, por quem teve ofendida sua dignidade quando trocado por Lobo Neves. Com ela não se casa (e com nenhuma outra), com ela não

tem filhos e assim vive, com planos e expectativas fracassadas, um destino sombrio e melancólico. Virgília é sua felicidade e sua morte.

sei que um vulto imenso, uma figura de mulher me apareceu então, fitando-me uns olhos rutilantes como o sol. Tudo nessa figura tinha a vastidão das formas selváticas, e tudo escapava à compreensão do olhar humano, porque os contornos perdiam-se no ambiente, e o que parecia espesso era muita vez diáfano. Estupefato, não disse nada, não cheguei sequer a soltar um grito; mas, ao cabo de algum tempo, que foi breve, perguntei quem era e como se chamava: curiosidade de delírio. — Chama-me Natureza ou Pandora; sou tua mãe e tua inimiga. (ASSIS, 1984, p. 20-21)

rimo-nos muito, e o sol também, que estava brilhante, como nos mais belos dias do mundo; do mesmo modo que Virgília devia rir, quando eu lhe contasse as nossas fantasias do almoço. (ASSIS, 1984, p. 59)

As duas passagens demonstram Virgília como o sol, o que justifica também a utilização da imagem da personagem caracterizando o subconsciente de Brás, essa era a referência de amor e de destruição que fora mais recorrente em sua vida e porque não em sua morte. Depois da frustração de um casamento e um cargo de deputado perdidos, o sofrimento pela morte de seu pai e os transtornos da divisão da herança com sua irmã Sabina e o cunhado Cotrim, volta Virgília ao Rio de Janeiro, ainda mais bela, esplêndida, e rouba de Brás Cubas as ações, a consciência. “Vi assomar, a distância, uma mulher esplêndida. Era ela; (...) fiquei atônito.” (ASSIS, 1984, p. 66).

Em uma referência ao nome vemos que a mulher fatal e fatalística Virgília, pede para para que o seu homem virgilhe, passe noites em claro perturbado velando um amor que fugasmente corre em direção do imaginário, sendo ele parte do real, ou realmente parte do imaginário.

O delírio percorre a narrativa como busca de uma alternativa para o entendimento do mundo real ou da sua real situação no mundo, que por sinal deixou, mas que sempre buscou, mesmo em situações dilirantes. Vemos no capítulo “L – Virgília Casada”, que após oito dias do rompante que o deixou atônito se encontram em um baile e continuaram a se encontrar “ocasionalmente”. Até que na casa de Lobo Neves em uma reunião íntima voltaram a valsar e ao final, uma declaração a si mesmo: “Um delírio”. (ASSIS, 1984, p. 67) Alguns capítulos mais tarde: “ei-nos a amar um ao outro com delírio” (idem, p. 71). E foi também delírio o que

experimentou Brás Cubas quando pela incômoda visita de Lobo Neves à casinha da Gamboa, recebeu de Virgília um bilhete denunciando a desconfiança do marido. Eis o delírio que é narrado nos primeiros capítulos e que o acompanharia em toda sua história com Virgília.

III

O realismo psico-social construído por fatos mnemônicos, elementos filosóficos e reflexões da personagem Brás Cubas são os ingredientes das obras tanto literária quanto cinematográfica. Destacamos que apesar de diferentes entre si há semelhanças que devem ser salientadas.

No capítulo XXX Brás Cubas visita D. Eusébia, que lhe apresenta a filha Eugênia. Brás Cubas faz elogios à moça e imagina que, naquele momento, em seu estado de alegria, está a voar no cérebro de Eugênia, uma borboletinha de asas de ouro e olhos de diamante, porém, entra na varanda uma borboleta preta que fica voando ao redor de D. Eusébia. Tanto Eugênia, quanto D. Eusébia assustam-se com o aparecimento da criatura.

Digo lá dentro, porque cá fora o que esvoaçou foi uma borboleta preta, que subitamente penetrou na varanda, e começou a bater as asas em derredor de Dona Eusébia. Dona Eusébia deu um grito, levantou-se, praguejou umas palavras soltas: — T'esconjuro!... sai, diabo!... Virgem Nossa Senhora! (ASSIS, 1984, p. 51-52)

Percebe-se, neste trecho, a crença das duas mulheres de que a borboleta preta significa um mau-agouro, uma vez que, segundo algumas tradições supersticiosas, a borboleta tem várias significações, uma delas é a transformação devido a metamorfose pela qual o animal passa, representada nas várias mudanças vividas pelas personagens femininas, principalmente no caso de Eugênia. As cores também têm forte influência nas tradições, a cor preta, no caso, traz uma forte carga negativa por significar o luto, morte e sofrimento.

No capítulo seguinte, Brás Cubas encontra-se em seu quarto quando outra borboleta preta, maior que do que a primeira, entra e fica voando ao seu redor, causando-lhe incômodo, uma ironia, já que riu-se das superstições de D. Eusébia. Sem compadecer-se da borboleta, Brás Cubas atinge-a

com uma toalha levando-a à morte. A personagem começa então a refletir sobre o caso:

— Também por que diabo não era ela azul? disse eu comigo. E esta reflexão, - uma das mais profundas que se tem feito desde a invenção das borboletas, - me consolou do malefício, e me reconciliou comigo mesmo. Deixei-me estar a contemplar o cadáver, com alguma simpatia, confesso. Imaginei que ela saíra do mato, almoçada e feliz. A manhã era linda. Veio por ali fora, modesta e negra, espairecendo as suas borboletices, sob a vasta cúpula de um céu azul, que é sempre azul, para todas as asas. Passa pela minha janela, entra e dá comigo. (ASSIS, 1984, p. 52)

A partir de então ele começa criar várias situações que livraria a ele da culpa da morte do inseto, entre elas, o prazer de ser superior às borboletas e não importasse a cor das suas asas ele poderia matá-la se assim desejasse, embora não esconda a sua preferência pela cor azul: “creio que para ela era melhor ter nascido azul” (ASSIS, 1984, p. 53). De acordo com este último pensamento, a borboleta foi morta pelo fato de ser preta, situação que alude questões do Determinismo, em que, as mesmas causas produzem os mesmos efeitos.

No filme a cena acima não é apresentada, entretanto, acrescenta-se outra cena: Durante um passeio pela chácara de D. Eusébia, Brás Cubas captura uma borboleta azul e tanto Eugênia quanto sua mãe se encantam com ela. Um detalhe importante: A borboleta era azul por dentro e preta por fora. Na ocasião, Brás Cubas descobre que Eugênia é coxa, o que o deixa confuso, incomodado: “Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita?” (Idem, 54).

Brás Cubas sentia-se repellido pela deficiência da moça, assim como sentia-se repellido pela borboleta preta. Eugênia, porém, era bonita, o que, de certa forma atraía Brás Cubas.

Temos, então, um novo elemento de análise: A borboleta azul e preta. A borboleta, aqui, ganha novos significados: A sua beleza, leveza, a forma de voar quase coreografada, o fascínio que exerce naqueles que a observam, nos remete à feminilidade; de acordo com algumas lendas, as fadas têm asas de borboleta, ou mesmo tomam forma de borboleta, acrescentando-lhe o sentido de magia; além disso, tem o mistério da metamorfose que passa até atingir o seu auge de beleza. Um segundo elemento que faz parte desse conjunto é a cor azul, que seguindo a

mística que envolve a cor preta, significa a harmonia, inocência, alegria e paz.

Juntando todos esses elementos em um só temos a imagem de Eugênia, linda como uma borboleta, mas com um lado negro, algo que ofusca a sua beleza, podemos dizer então que o lado azul das asas está para a beleza de Eugênia, assim como o lado negro das asas está para o seu sofrimento, a dor que sente devido a rejeição e preconceito que sofre devido sua deficiência.

Como se pode observar, a borboleta, na visão literária aplicada à Obra, tem uma significação voltada para a feminilidade, entretanto, isso não ocorre apenas em relação à Eugênia. Outras características aproximam as borboletas e as mulheres: As mulheres da época eram submissas aos pais, esposos, à Igreja e à sociedade machista da época; as borboletas (segundo pensamento de Brás Cubas) eram submissas a seu criador. Observamos essa relação ao dizer:

Suponho que nunca teria visto um homem; não sabia, portanto, o que era o homem; descreveu infinitas voltas em torno do meu corpo, e viu que me movia, que tinha olhos, braços, pernas, um ar divino, uma estatura colossal. Então disse consigo: 'Este é provavelmente o inventor das borboletas.' A idéia subjugou-a, aterrou-a; mas o medo, que é também sugestivo, insinuou-lhe que o melhor modo de agradar ao seu criador era beijá-lo na testa, e ela beijou-me na testa. Quando enxotada por mim, foi pousar na vidraça, viu dali o retrato de meu pai, e não é impossível que descobrisse meia verdade, a saber, que estava ali o pai do inventor das borboletas, e voou a pedir-lhe misericórdia. (ASSIS, 1984, p. 53).

Seria, então, a borboleta uma metáfora para descrever as mulheres da época, e Brás Cubas sentia-se superior a Eugênia por esta ser uma "borboleta" imperfeita.

Este mesmo jogo de cores continua no romance mais duradouro de Brás Cubas, o seu caso com Virgília.

Pequenos detalhes são mostrados no filme e marcam a passagem do tempo e as etapas do romance das duas personagens: Os vestidos de Virgília vão escurecendo gradativamente.

Quando Virgília conheceu Brás Cubas trajava um vestido azul claro, revelando a jovialidade e inocência. Após ter se casado, usando um vestido azul escuro, Virgília reencontra Brás Cubas e nesse momento um sentimento começa a nascer entre os dois, e eles vivem, então, um romance proibido, que dura vários anos apesar dos obstáculos. O azul escuro, que é uma cor fúnebre, revela que Virgília está feliz por ter o homem que ama e infeliz por trair o bom marido, e nesse romance perigoso, é como se Virgília também morresse perante os mandamentos da igreja e a sociedade. Chega o dia em que Virgília e Brás Cubas separam-se, ela vai embora com o marido para outra província, e na festa em que os dois se despedem Virgília usava um vestido preto. Algum tempo depois Virgília retorna, e num baile, novamente vestida de preto, reencontra Brás Cubas. Virgília já não tinha a mesma beleza de outrora, mas ainda fascinava Brás Cubas. A relação entre os dois, no entanto, esfriara, aquela paixão de antes havia morrido, como mostrava as cores dos vestidos de Virgília, que também tornara-se fria. O último encontro de Virgília e Brás Cubas foi no velório deste. Virgília, vestida de luto, demonstrava todo o seu sofrimento, mas ali era marcado o fim daquele romance.

O romance de Brás Cubas e Virgília passou por três etapas: Azul claro, da inocência; azul escuro, o romance proibido com alegrias e sofrimentos; e o negro, do sofrimento e do fim.

Quanto à própria vida de Brás Cubas, a personagem tentou conseguir as coisas que lhe trouxessem felicidade, entretanto, conseguiu poucas realizações, não teve filhos, não se casou, não foi ministro de estado, enfim, sua vida teve mais passagens “negras” do que “azuis”. Até mesmo no seu enterro o azul do céu foi substituído por uma passagem sombria, já que chovia e por esse motivo um amigo proferia esse discurso: “Este ar sombrio, estas gotas do céu, aquelas nuvens escuras que cobrem o azul como um crepe funéreo, tudo isso é a dor crua e má que lhe rói à natureza as mais íntimas entranhas; tudo isso é um sublime louvor ao nosso ilustre finado”. (ASSIS, 1984, p. 13)

Temos, então, a partir das imagens formadas, os pontos negativos em relação a Vida que seguiram-se por toda a vida e morte de Brás Cubas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Diccionario teórico e crítico de cinema*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2003.

MORAIS, Frederico. *A arte é o que eu e você chamamos de arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2002.

QUEIROZ, Eça de. *O Mandarim* [1880]. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. v. 1. p. 786-835.

VASCONCELOS, Jorge. *Deleuze e o cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2006.

OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (orgs.). *Literatura e Mídia*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

O CONHECIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS ESCOLARES SOBRE SEXUALIDADE

SILVA, Ariel de Sarom Negrão

RESUMO

O início do século 21 tem sido marcado com uma dura e perceptível realidade: a desestruturação da família e dos relacionamentos interpessoais. Uma das conseqüências desta realidade pode ser percebida através de indicadores sociais que demonstram o aumento de ocorrências não desejáveis relacionadas à sexualidade, tais como: doenças sexualmente transmissíveis, violência sexual contra menores e, principalmente, gravidez na adolescência, muitas vezes seguida de aborto. Considerando tais aspectos e creditando pertinência a esta discussão, apresentamos este trabalho que traz como principal objetivo a análise do **Conhecimento de adolescentes e jovens escolares à cerca da sexualidade**. O estudo descritivo foi o método utilizado para a realização desta pesquisa, que se baseia em procedimentos específicos para coleta de dados, envolvendo alunos do ensino fundamental matriculados em duas escolas públicas da secretaria executiva de educação do Estado do Pará (SEDUC), no turno noturno e ainda de acordo com os dados analisados e com as discussões apresentadas conclui-se que a saúde sexual de muitos adolescentes infelizmente está comprometida e necessita de cuidados urgentes através de políticas educacionais que visem o sexo seguro, o planejamento familiar e o cuidado com a saúde sexual.

Palavras-Chave: sexualidade, adolescência, gravidez na adolescência.

INTRODUÇÃO

O início do século 21 tem sido marcado com uma dura e perceptível realidade: a desestruturação da família e dos relacionamentos interpessoais. Uma das conseqüências desta realidade pode ser percebida através de indicadores sociais que demonstram o aumento de ocorrências não desejáveis relacionadas à sexualidade.

A sociedade como um todo, mostra-se pseudopermissiva, permitindo e estimulando o exercício da atividade sexual dos jovens, proibindo, porém, a gravidez precoce, como se a capacidade reprodutiva pudesse ser analisada de modo isolado e independente da sexualidade (Pinto e Silva, 1998 *in* Persona 2004). Nesse contexto de gravidez precoce a parte mais penalizada é a feminina, visto que para muitas adolescentes a gravidez pode significar realização e felicidade, fruto de um momento de prazer, sendo esta desejada. Porém, para maioria delas o resultado positivo de gravidez significa momento de tristeza, medo, insegurança e até mesmo desespero (SOUZA, 2001)

O desaparecimento dos valores tradicionais, as atrações do mundo consumista urbano e as condições econômicas reais nas cidades favorecem tanto as relações sexuais prématrimoniais com diferentes parceiros quanto à prostituição juvenil. A melhoria das possibilidades de educação para os adolescentes, como também as razões econômicas resultam no aumento da idade para o casamento. Desta forma aumentam as relações prématrimoniais com as suas conseqüências negativas: gravidez não desejada e aborto. Cada vez mais a escolha do parceiro, anteriormente assunto acordado entre as famílias, é assumida pelos próprios adolescentes. Isto, por sua vez, favorece que se tenha relações sexuais com diferentes parceiros na tentativa de encontrar aquele que no entendimento do adolescente lhe pareça o ideal.

No entanto, a busca pelo parceiro (a) vem a cada ano gerando vida sexual ativa mais precocemente, podendo acarretar em uma gravidez não planejada, o que vem se configurando como um problema cada vez mais grave no país com conseqüências em várias esferas da sociedade, em especial às adolescentes de classes populares (MOSER et al, 2007).

SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Falar de sexo na adolescência ainda continua sendo mexer com tabus sociais, apesar da tão apregoada evolução humana. Mas, como é importante se falar sobre sexo, ao pensarmos no adolescente.

A fase de adolescência é caracterizada por etapas de desenvolvimento físico, mental, emocional e social, passando de uma fase de dependência socioeconômica total a outra de relativa independência (SOUZA, *et al.* 2001). É esse mundo de descobertas e transição que surge o interesse

pela sexualidade, a qual, mulheres e homens que ao longo de toda a nossa vida, da infância à velhice, manifestam de maneiras diversas a sexualidade e esta é muito mais que apenas encontro entre duas zonas genitais.

Questões relacionadas ao sexo exercem tamanha influência na sociedade que Michael Foucault já afirmava que a partir do século XVIII a “população” torna-se um problema econômico e político. No cerne desse problema está o sexo, sendo necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato e das interdições, a incidência das práticas contraceptivas (FOUCAULT, 1997; ALTMANN, 2007). É nesse ínterim que surgem as discussões sobre a busca pelo prazer entre adolescentes e suas conseqüências tais como: gravidez indesejada, aborto, perda de oportunidades.

São complexas a percepção e a vivência da sexualidade dos adolescentes relacionada a valores, crenças e atitudes que determinam o comportamento sexual do indivíduo (BELO e SILVA, 2004). Segundo Belo e Silva (2004) muitos adolescentes confundem sexualidade com coito. O termo sexualidade não é sinônimo de sexo, não se limita ao coito, é na verdade uma atividade inerente ao ser humano que se desenvolve no decorrer da vida sob a influência de determinantes genéticos, das interações sociais e das práticas culturais, sendo um aspecto do ser humano indissociável dos outros aspectos da vida. A sexualidade abrange crenças, valores, sentimentos, está relacionada ao desejo, à busca de prazer, sendo uma forma de expressão, comunicação e afeto (SOUZA et al, 1986).

Como é sabido, nesta fase, o corpo passa por inúmeras transformações, devido a atividades hormonais muito intensas. De repente, o adolescente se descobre com um corpo diferente, sem ter feito na realidade uma despedida racional e consciente de seu corpo infantil.

Sente dúvidas, estranha estes questionamentos que serão proporcionalmente mais ou menos intensos, conforme a quantidade de informações corretas que venha a receber. Passa a sentir forte atração em relação à sexualidade e teme suas escolhas sexuais, que no início, se mostram confusas. É a fase dos sonhos sexuais, dos desejos e excitações e das próprias relações sexuais.

Traduzindo, a geração atual executa ou experimenta o sexo, cada vez mais sem amor, só por mero prazer. Sem muitas informações, a respeito da fisiologia da sexualidade e da reprodução, os adolescentes se lançam à atividade sexual de um modo solitário, tentando se descobrir, experimentando e se arriscando à infecções sexualmente transmissíveis, AIDS ou a uma gravidez precoce (BELO e SILVA, 2004).

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: REPERCUSSÕES E RISCOS PARA A SAÚDE

A gravidez na adolescência não é um fenômeno recente. Historicamente, as mulheres vêm tendo filhos nessa fase e, mesmo em um contexto de intensa redução da fecundidade, não se constatou no Brasil um deslocamento correspondente da reprodução para faixas etárias mais velhas, tal como ocorreu em países industrializados centrais. A maioria das mulheres brasileiras tem, em média, dois filhos e parte significativa delas tem encerrado precocemente suas carreiras reprodutivas por meio de uma laqueadura tubária (BEMFAM/DHS, 1997). Nesse contexto demográfico, a gravidez na adolescência passa a ter grande visibilidade social, principalmente ao se exibirem os dados do Sistema Nacional de Nascidos Vivos (SINASC), onde se observa um aumento relativo dos nascimentos de mães com menos de vinte anos, já que por meio dessa base não se produzem imediatamente taxas populacionais.

A transição da infância para a fase adulta é um processo lento; no entanto, se uma adolescente engravida, esta fase é transposta aos saltos, quando ainda está se adaptando às transformações que estão ocorrendo em seu corpo (SOUZA, *et al.* 2001). Esse salto de fases trás sérias conseqüências à gestante, dentre essa as principais são: atropelos na formação profissional e más condições de criação de seu filho. A respeito disso afirma Altmann (2007)

A incapacidade de absorver toda a mão de obra disponível, somada à exigência de trabalhadores cada vez mais qualificados, faz emergir uma maior seletividade. Nesse sentido, uma jovem grávida é vista como alguém que teria dificuldade em atender toda a formação exigida, assim como estaria despreparada para oferecer, a seus descendentes, estrutura, cuidados com saúde, formação educacional adequada, entre outros. (ALTMANN, 2007).

De acordo com estudo realizado no Brasil com adolescente a idade média da menarca foi 12 anos, o que nos remete a uma idade ginecológica atual de 5 anos para a segunda ou terceira gestação. Todas tiveram sua primeira relação sexual após a menarca, o que ocorreu em média aos 14 anos. A primeira gestação teve maior incidência aos 15 anos (72,22%) (PERSONA et al. 2004). Isso remete à preocupação especial que se deve ter com as adolescentes, uma vez que elas são as mais prejudicadas numa relação que termina em uma gravidez não planejada, trazendo para si uma responsabilidade fora do seu tempo apropriado.

Muitos adolescentes transpõem essa fase através do início precoce de uma vida sexualmente ativa. No Brasil, 64% dos adolescentes do sexo masculino e 13% do sexo feminino de 15 a 17 anos são sexualmente ativos (HENRIQUES-MUELLER, 1993 e SOUZA, 2001) e é nesse universo de adolescentes que encontramos a maior quantidade de gravidezes não planejadas e não raramente morte provocada por aborto mal sucedido. Estimativas indicam que, no Brasil, cerca de 1.000.000 de adolescentes engravidam todo ano, e 10,7% terminam em aborto (TAKIUTI, 1997; SOUZA, 2001).

Uma série de estudos aponta que a gravidez precoce pode gerar algumas complicações durante e após a gestação. Examinando alguns trabalhos na área, identificam-se pelo menos seis complicações para a saúde da adolescente e do bebê (BRASIL 1993; OMS 1994; BERETTA 1995; SOF 1997). Uma delas, decorrente da imaturidade anátomofisiológica, é o baixo peso ao nascer e a prematuridade do bebê. A segunda é a toxemia gravídica, que aparece nos últimos três meses de gestação e principalmente na primeira

gravidez das jovens podendo ocorrer desde pré-eclâmpsia, eclâmpsia, convulsão até coma e alto risco de morte da mãe e do bebê. Uma terceira complicação pode ocorrer no momento do parto, o qual pode ser prematuro, demorado, com necessidade de cesária e com risco de ruptura do colo do útero. A quarta complicação são as infecções urogenitais especialmente decorrentes de parto feito em más condições. Risco de anemia sendo a quinta complicação, já que naturalmente a adolescente, em fase de crescimento, necessita de boa alimentação. Na gravidez, essa necessidade se intensifica e o seu não-atendimento pode ocasionar anemia, prematuridade no parto e baixo peso do bebê. Finalmente, a gravidez pode ocasionar retardo do desenvolvimento uterino e conseqüente diminuição dos índices normais do recém nascido.

Além do comprometimento físico, as complicações psicossociais relacionadas à gravidez na adolescência são de igual importância. A interrupção dos estudos, e suas consequências futuras como: empregos menos remunerados, dependência financeira dos pais ou do companheiro por mais tempo. É importante fato a ser levado em consideração que esta interrupção, em geral, acontece em adolescentes com história prévia de má performance escolar.

A FAMÍLIA E A ESCOLA: PILARES ESSENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA SEXUALIDADE DO ADOLESCENTE

No cenário da gravidez na adolescência e suas consequências, vêm à tona o papel de dois pilares extremamente relevantes à formação do adolescente, em especial à educação sexual, que são: a família e a escola.

A família deve ser sustentáculo fundamental do adolescente para que o ele possa encontrar subsídios necessários para alicerçar seus conhecimentos acerca da sexualidade. Ela não deve deixar que crenças, tabus e barreiras impeçam que haja um diálogo aberto e direto com o adolescente. Sabe-se que a dificuldade em procurar os pais para esclarecer dúvidas sobre assuntos relacionados à sexualidade está vinculada ao sentimento de medo de sofrer represálias. Muitos preconceitos impedem o indivíduo, de até mesmo, buscar aprender. Diante disso, o adolescente busca auxílio com outros adolescentes, visando à troca de idéias ou mesmo ao compartilhamento de medos. (ARAÚJO, et al. 1999; PATRÍCIO, 2000)

Neste contexto, a família precisa entender que tem um papel fundamental na vida do adolescente por comportar o berço cultural desse indivíduo. Deve ser levada em consideração na construção do cuidado, caráter, educação que, por sua vez, precisa focar as necessidades e expectativas do adolescente principalmente no que se refere ao seu futuro e sexualidade (SOUZA et al, 1986; ARAÚJO, et al. 1999; PATRÍCIO, 2000).

A educação sexual dada pelos pais é muito significativa para o comportamento sexual do adolescente (MOORE, 1991; GUIMARÃES, 2003). No entanto, o que observamos atualmente é uma ausência cada vez maior da família na formação sexual de seus filhos. O diálogo entre pais e filhos tem sido interrompido pelo apego ao trabalho, de maneira que

os pais não têm mais uma hora reservada à criação de seus filhos, ou então pela ausência dos mesmos por abandono. Assim, o que se observa, é a criação, que deveria ser dada pelos pais, sendo oferecida pela televisão, pela internet e empregadas domésticas (SOUZA et al, 1986; SILVA JÚNIOR et al, 2006). O papel da família, na criação dos filhos, vem sendo “terceirizado”.

Já a escola, juntamente com a família tem muito a contribuir positivamente com a formação dos adolescentes. Entretanto, infelizmente vemos uma falha nessa formação quer seja pela família ou pela escola que, como um dos principais responsáveis pela educação do indivíduo, não vem de fato assumindo seu papel, que é também participar das transformações socioculturais ligadas à questão sexual. (GUIMARÃES, 2003; SILVA JÚNIOR et al, 2007)

Tratar de sexualidade em escolas envolve ainda diversas questões e polêmicas, devido à complexidade do tema e as diferentes visões e crenças dos atores que compõe a comunidade escolar, principalmente no que se refere à infecções sexualmente transmissíveis e gravidez (CASTRO et al, 2004).

Com base nesse pressuposto, torna-se relevante a ação da escola como promotora da educação sexual para se trabalhar a temática de acordo com os parâmetros curriculares no contexto escolar. Eles devem conter programas mais efetivos de veiculação de informações relacionadas à questões como sexualidade, conhecimento da fisiologia e anatomia do próprio corpo, higiene íntima, métodos contraceptivos e aos programas interdisciplinares que abordem questões de interesse do adolescente (SILVA JÚNIOR et al, 2007).

Urge a necessidade de conscientização de que há um conflito entre juventude (que deve ser vivida plenamente pelo adolescente) e gravidez. Como afirma Altmann, 2007:

De certo modo, a “gravidez na adolescência” é encarada como um anacronismo, pois expectativas, demandas sociais e econômicas induzem a concepção de que essas duas experiências devam ser vividas separadamente. A juventude é atualmente concebida como um período de imaturidade, de instabilidade, em que a/o jovem deve viver novas experiências e investir na sua formação pessoal e profissional. Diferentemente, a gravidez requer uma situação mais amadurecida,

estável e estruturada, seja em termos econômicos, profissionais ou pessoais. (ALTMANN, 2007)

Nesse contexto percebemos que a escola tem por finalidade fornecer informações, esclarecer dúvidas e auxiliar os alunos sobre educação sexual dentro de um contexto socioeducativo, para que esses educandos possam viver bem sua sexualidade, com segurança e responsabilidade.

Segundo a lei nº 3/84 de 24 de março, o Estado tem por obrigação garantir o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação.

Para Souza e colaboradores (1986), a escola complementa o que é iniciado no lar, supre lacunas, combate preconceitos e revê conceitos distorcidos. A escola não tem como função dizer o que é "certo" ou "errado", ela deve preparar o aluno para discriminar o que é biológico, o que vem da cultura, da classe social a que pertence levando-o a sua própria verdade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo descritivo foi o método utilizado para a realização desta pesquisa, que se baseia em procedimentos específicos para coleta de dados, envolvendo alunos do ensino fundamental matriculados em duas escolas públicas da secretaria executiva de educação do Estado do Pará (SEDUC), no turno noturno.

Amostragem

A amostra foi constituída de um total 130 alunos, dividida proporcionalmente nas turmas das escolas. As escolas foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: facilidade de acesso e cooperação dos professores e direção da escola.

Produção de dados

O instrumento de coleta de dados foi um questionário auto-preenchível, pré-codificado, anônimo, desenvolvido pelos autores a partir de um modelo de experiências anteriores que obedeceu a um roteiro previamente estabelecido e testado em um estudo piloto. Os questionários, em data marcada, foram aplicados em sala de aula durante o período de uma hora/aula, sob supervisão do pesquisador.

Para viabilizarmos a coleta de dados, foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Informado para os adolescentes investigados e/ou responsáveis, caso dos adolescentes com idade inferior a 18 anos de idade.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará.

Os dados foram analisados com a ajuda do gerenciador de banco de dados Access e planilha de cálculos Excel, ambos da Microsoft. Possibilitando assim, a editoração de textos, manipulação de dados e análise.

A coleta de dados foi realizada no período de setembro de 2007 a março de 2008.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra de estudo foi constituída de 130 alunos, distribuídos em duas escolas, sendo 46,92% do sexo masculino e 53,08% do sexo feminino.

Quanto à idade a maior freqüência foi verificada na idade entre 15 e 18 anos (74,62%). Os alunos entre 19 e 22 anos foram 10,00%, de 23 a 26 um percentual de 5,38% e 10,00% apresentavam idade superior a 27 anos.

A grande maioria dos alunos entrevistados apresentava vida sexual ativa, totalizando 60,77% da amostra contra 36,92% que não mantinham relações sexuais. Apenas 2,31% não responderam, de acordo com a figura 1. Os resultados revelam ainda, que os adolescentes tiveram a sua

primeira relação sexual com a idade entre 15 e 17 anos, perfazendo 31,54% da amostra, seguindo de 17,69% com idade entre 12 a 14 anos e 6,92% de 18 a 20 anos. Aqueles que ainda não iniciaram sua atividade sexual totalizaram 36,15% da amostra, conforme a figura 2. Esses dados corroboram com os resultados da pesquisa de Henriques- Mueller o qual afirma que no Brasil, 64% dos adolescentes do sexo masculino e 13% do sexo feminino de 15 a 17 anos são sexualmente ativos (HENRIQUES-MUELLER, 1993 *in* SOUZA, 2001).

O início da atividade sexual precoce é preocupante, pois uma atitude impensada por parte do adolescente pode acarretar uma série de conseqüências de ordem fisiológica e psicossociais.

Dentre as conseqüências fisiológicas ressaltam-se a infecção por alguma DST ou ainda as complicações resultantes de uma gravidez precoce. Referente à infecção por alguma DST há um dado alarmante de acordo com Villela *et al.* 2008 ao relatar que na cidade de São Paulo, em 2004 foram notificados 885 casos de DST entre pessoas de 13 e 18 anos. Concernente às complicações resultantes de gravidez destaca-se um estudo realizado com adolescentes da América Latina onde foram analisadas 344.626 gestações e essa população dividida em 3 grupos: com menos de 15 anos, 16 a 17 anos e 18 a 19 anos. Observou-se então uma clara tendência para freqüência aumentada de pré-eclâmpsia, eclâmpsia, anemia e cesariana com a diminuição da idade materna (CONDE-AGUDELO, 2005 *in* MAGALHÃES, 2006)

Já as conseqüências psicossociais são igualmente desastrosas. Dentre essas se destacam um alto nível de estresse emocional e grande sofrimento psíquico com adolescentes grávidas, visto que a maioria destas encontra-se despreparadas para lidar com a nova situação da maternidade (SABROZA, 2008), além de maior freqüência a sintomas de ansiedade e depressão e uso de tabaco em adolescentes primigestas em comparação com as adolescentes não-grávidas (CAPUTO, 2007).

Igualmente devastador para a adolescente é a interrupção dos estudos, uma vez que pode resultar em abandono escolar fruto do desânimo ou das múltiplas ocupações da maternidade e a conseqüência imediata é falta de qualificação profissional. O mercado de trabalho exige trabalhadores cada vez mais qualificados o faz emergir uma maior seletividade e nesse contexto uma jovem grávida é vista como alguém que teria dificuldade em atender toda a formação exigida. (Altmann, 2007)

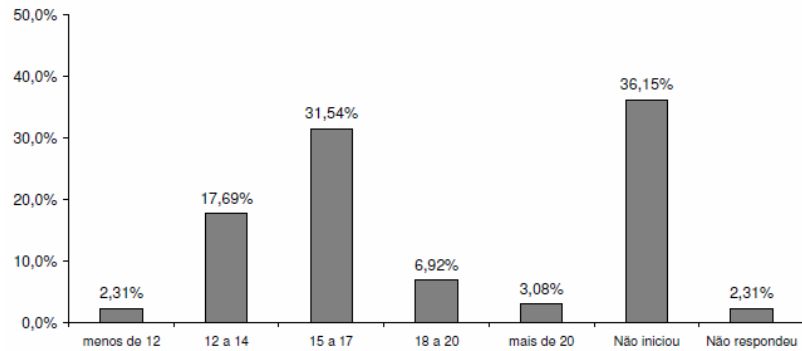


Figura 2 - Idade dos alunos quando mantiveram a sua primeira relação sexual, Belém, 2007.

Referente ao uso de preservativos, a grande maioria dos adolescentes afirmaram usar o mesmo, 42,31%. Contudo há um percentual de 15,38% que não faz uso do mesmo, seguido de 14,62% que às vezes usa o mesmo em suas relações sexuais. Esses dados trazem à baila uma questão bastante séria: um baixo número de uso constante de preservativos nas relações sexuais, isto é 42,31% (menos da metade da amostra). É possível fazer relação com a perspectiva nacional, visto que de acordo com dados do Ministério da Saúde aponta que 55% das adolescentes solteiras e sexualmente ativas, no Brasil, nunca haviam usado nenhum método anticoncepcional, número que se eleva para 79% nas áreas rurais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1996 *in* GUIMARÃES, 2003).

É preciso maior atividade educacional visando chamar a atenção dos adolescentes quanto ao uso de métodos contraceptivos. O mais divulgado no Brasil é a camisinha masculina, embora seu uso – de acordo com os dados analisados – não seja tão efetivo. Todavia, há métodos contraceptivos extremamente eficazes que não são tão divulgados devido a tabus ou desinteresse por parte das autoridades competentes. Dentre esses destacam-se: a abstinência seguida e planejamento familiar. Em pleno século XXI faz-se mais que necessário abrir a discussão e o incentivo a métodos contraceptivos 100% eficazes e de custo zero como os citados anteriormente.

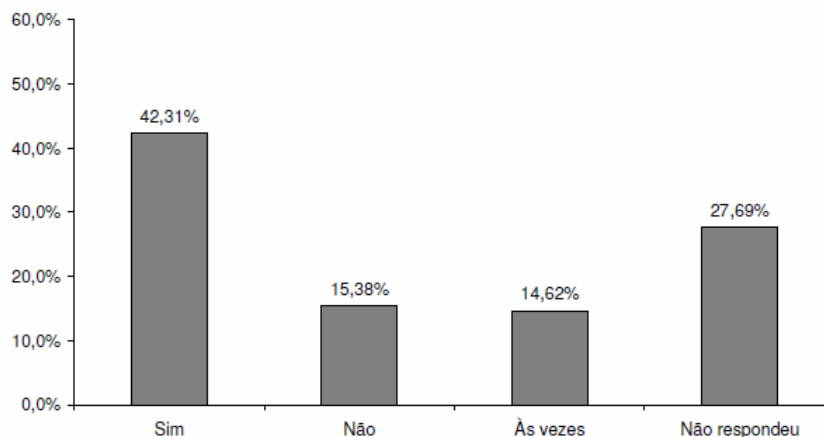


Figura 3 - Resposta dos alunos sobre o uso de preservativos, Belém, 2007.

Quando analisada as fontes de aquisição do conhecimento a respeito de sexo, a mais procurada foi amigos, 49,23%. Em segundo lugar ficou a família totalizando 33,08% da amostra, seguindo livros e revistas com 6,92% e a escola com 6,15%. A televisão totalizou 3,85% da amostra de acordo com a figura 4.

Esses resultados revelam que, devido à falta de oportunidades em casa e na escola, o adolescente busca a maior parte das informações com os amigos, procurando conhecer melhor sobre sexualidade e contracepção, e tentando esclarecer dúvidas existentes sobre o tema. Isso é preocupante, uma vez que essa fonte nem sempre é confiável e ainda questiona-se a relevância do conselho sobre sexo que um adolescente pode ter de outro adolescente, uma vez que suas informações sobre esse assunto muitas vezes são deturpadas ou baseadas em experiências perigosas.

Ainda nesse íterim, os alunos enfatizaram também que discutiam sobre alguns assuntos relacionados com sexo (prevenção de DST's e gravidez) com a família. Esse é um fato a ser considerado, uma vez que a família juntamente com a escola, e principalmente, a primeira, são as instituições formadoras dos adolescentes e não se encontram dialogando efetivamente esse tema que é de grande importância para a formação dos adolescentes (GUIMARÃES et al, 2003).

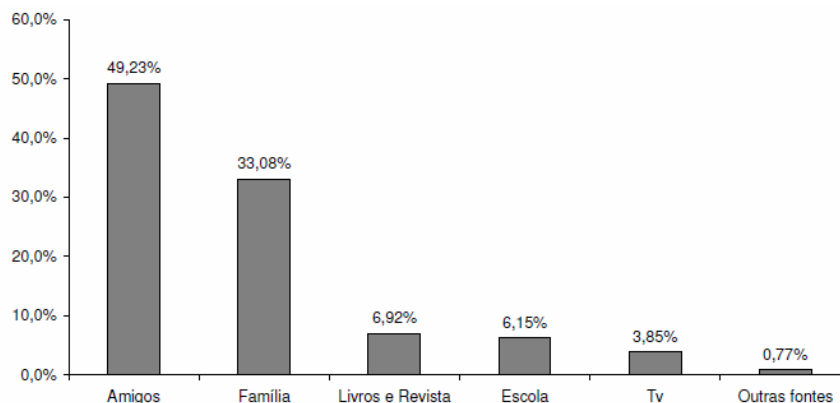


Figura 4 - Fonte de informações onde os adolescentes buscam esclarecer suas dúvidas sobre sexo, Belém, 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados analisados e com as discussões apresentadas conclui-se que a saúde sexual de muitos adolescentes infelizmente está comprometida. Adolescentes se tornando mães e pais em um momento que não é o apropriado para os mesmos, adolescentes grávidas sofrendo gravemente com complicações de gravidezes precoces além de outros oriundos das camadas mais pobres que interrompem os estudos para sustentar seus filhos com trabalhos sem qualificação e sub-remunerados. É evidente a urgência de ações de combate a essa realidade

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Aminda; KNOBEL, Maurício. A adolescência normal. Porto Alegre: Artes médicas, 1981

ALTMANN, Helena. **A sexualidade adolescente como foco de investimento políticosocial.** Educação em Revista, Belo Horizonte. n. 46. p. 287-310, 2007.

AQUINO, Julio G. (org.) **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, TL. et al. **Mães adolescentes: favorecimento da relação de ajuda**. In: Alves MDS, Pagliuca LMF, Barroso MGT, organizadores. *Cultura e poder nas práticas de saúde: sociedade, grupo, família*. Fortaleza: Pós - Graduação/DENF/ Universidade Federal do Ceará; 1999.

BEMFAM (Sociedade Civil Bem-estar Familiar no Brasil)/DHS (Demography and Health Survey), 1997. *Brasil. Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde*. Rio de Janeiro: BEMFAM/DHS, 1996

BRASIL. **Cad. Saúde Pública.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2002000500022&lng=pt &nrm=iso. **Acesso em 02 Ago 2006**.

CABRAL, Juçara T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.

CAPUTO, Valéria Garcia; BORDIN, Isabel Altenfelder. **Mental health problems among pregnant and non-pregnant youth**. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 41, n. 4, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102007000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 June 2008. doi: 10.1590/S0034-89102007000400011

CONGER, John. **Adolescência**: geração sob pressão. São Paulo: Harper & How do Brasil, 1979.

DELUMEAU, Jean. **Confissão e o perdão**. São Paulo: Campanha das Letras, 1991.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade humana I**. A vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: 1997.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

GUIMARAES, Alzira Maria d'Ávila Nery; VIEIRA, Maria Jésia; PALMEIRA, José Arnaldo. **Informações dos adolescentes sobre métodos**

anticoncepcionais. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 11, n. 3, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 May 2008. doi: 10.1590/S0104-11692003000300005.

HOLLINGWORTH, D.R.; KREUTNER, A.K.K. **Teenage Pregnancy**. N Engl J Med 303: 516-8, 1980.

IBGE, **Censo Demográfico 1980-2000**. Tabela 2: taxas específicas de fecundidade, segundo as Grandes Regiões e grupos de idade das mulheres: 1980/2000, 2002a. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 mai. 2008.

IBGE, **Censo Demográfico 1940-2000**. Tabela 1: taxas de fecundidade total, segundo as Grandes Regiões: 1940/2000, 2002b. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 mai. 2008

LAKATOS, E.M, MARCONI, M, A. **Fundamentos Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2001.

MAGALHAES, Maria de Lourdes Caltabiano et al . **Precocious and late pregnancy in adolescents: is there a difference comparing the obstetric risks?**. Rev. Bras. Ginecol. Obstet. , Rio de Janeiro, v. 28, n. 8, 2006 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-72032006000800002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 June 2008. doi: 10.1590/S0100-72032006000800002

MARTINS, Laura B. Motta et al. **Conhecimento sobre métodos anticoncepcionais por estudantes adolescentes. Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 1, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 May 2008. doi: 10.1590/S0034-89102006000100010

MOSER, A. & SOARES, A. M. M. **Bioética: do consenso ao bom senso**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MOSER, A. **Biotecnologia e Bioética: para onde vamos?** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Gravidez na Adolescência: dimensões do problema.** *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 45, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 May 2008. doi: 10.1590/S0101-32621998000200004

PATRÍCIO, ZM. **O cuidado com a qualidade de vida dos adolescentes: um movimento ético e estético de "Koans e Tricksters"**. In: Ramos FRS, Monticelli M, Nitschke RG, organizadores. Projeto Acolher: Um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro. Brasília: Aben/Governo Federal; 2000. p. 121-43.

PERES, Simone Ouvinha; HEILBORN, Maria Luiza. **Cogitação e prática do aborto entre jovens em contexto com a interdição legal: o avesso da gravidez na adolescência.** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000700006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 May 2008. doi: 10.1590/S0102-311X2006000700006

PERSONA, Lia; SHIMO, Antonieta Keiko Kakuda; TARALLO, Maria Celina. **Perfil de adolescentes com repetição de gravidez atendidas num ambulatório de pré-natal.** *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000500007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 May 2008. doi: 10.1590/S0104-11692004000500007.

SABROZA, Adriane Reis et al . Some emotional repercussions of adolescent pregnancy in Rio de Janeiro, Brazil (1999-2001). *Cad. Saúde Pública* , Rio de Janeiro2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000700014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 June 2008. doi: 10.1590/S0102-311X2004000700014

SILVA JÚNIOR, A. F; SOUSA. A. S. C; MASCARENHAS, R. C. S; ROCHA, A. P. C; SILVA, M. C. F. **A Escola como Promotora da Educação Sexual.** In: III FORPEEXP, Anais da III Fórum de Pesquisa, Ensino, Extensão e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará, 2006.

SILVA JÚNIOR, A. F.; SOUSA, A. S. C.; MASCARENHAS, R. C. S.; ROCHA, A. P. C.; SILVA, M. C. F. **Sexualidade: aspectos demográficos, pedagógicos e comportamentais de 107 estudantes da rede pública de ensino da cidade de Belém do Pará**. In: Anais do I Simpósio Norte de Educação Sexual. 2007.

SOUZA, Vera Lúcia Costa et al. **Aborto entre adolescentes**. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692001000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 May 2008. doi: 10.1590/S0104-11692001000200006.

SOUZA, Ronald Pagnoncelli; OSÓRIO, Luiz Carlos; MARQUES, Juracy C.; LEITE, Denise B. C. **A criança, a Família e a Escola**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1986.

VILLELA, Wilza Vieira; DORETO, Daniella Tech. **Young people's sexual experience**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006001100021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 June 2008. doi: 10.1590/S0102-311X2006001100021

TRADIÇÃO E REINVENÇÃO DE SABERES NA ILHA DE CARATATEUA

SOUSA, Maria Roseli Sousa; FARES, Josebel Akel

RESUMO

As imagens anunciadas são de uma pesquisa que se propõe ao conhecimento dos saberes artístico-estético da ilha de Caratateua, em Belém, emergidos das práticas educativas dos moradores envolvidos na pesquisa. As questões que norteiam a investigação consistem em: compreender os significados desses saberes para os alunos-moradores; analisar as dinâmicas empreendidas pelos produtores em suas práticas educativas e a condução dos saberes produzidos na ilha, entender como se dá o resguardo das tradições e os novos saberes que são incorporados a elas. A metodologia aplicada adota uma abordagem qualitativa com aplicação do método da história oral. O estudo é delimitado, tendo como narradores dois alunos moradores e cinco produtores culturais, que são os intérpretes da pesquisa e que iniciaram ou retomaram seus estudos já adultos. As opções teóricas vão sendo apresentadas no percurso dos acontecimentos e dos dizeres. Os resultados apontam que a movimentação estabelecida pelos rios é percebida a partir das histórias ouvidas pelos produtores culturais, e apresenta toda uma rede de significações no interior da festa - manifestação cultural que agrega os saberes tradicionais: Cordão de Pássaros, da dinâmica vivida na escola de samba Parafuseta de Caratateua e do Círio da Ilha, onde é possível identificar sonhos, valores, religiosidades, anseios, conflitos e limites explicativos frente às leituras de mundo.

Palavras-Chave: Práticas Educativas. Cultura Amazônica. História Oral. Festas.

ABSTRACT

The announced images are of a research that intends to the knowledge of the you know artistic-aesthetic of the island of Caratateua, in Belém, emerged of the inhabitants educational practices involved in the research. The subjects that direction the investigation consists in: to understand the meanings of those you know for the studentinhabitants; to analyze the

dynamics undertaken by the producers in its educational practices and the conduction of the you know produced in the island, to understand as she gives him the protection of the traditions and the new ones know that are incorporate to them. The applied methodology adopts a qualitative direction with application of the method of the oral history. The study is defined, tends as narrators two students inhabitants and five cultural producers, that are the interpreters of the research and that began or they already retaked its studies adults. The theoretical options are going being presented in the course of the events and of the you say. The results demonstrate that the movement established by the rivers is noticed starting from the histories heard by the cultural producers, and it presents an entire net of significances inside the party - cultural manifestation that joins them you know traditional: Cord of Birds, of the dynamics lived in the samba school Parafuseta of Caratateua and of the Candle of the Island, where it is possible to identify dreams, values, religiosities, longings, conflicts and limits explanatory front to the world readings.

Word-key: Educational practices. Amazon culture. Oral history. Parties.

Espaços de saberes

A produção de saberes que fui me apropriando nos estudos das histórias de vida dos seis intérpretes da ilha de Caratateua em Belém do Pará me permitiu um olhar mais alargado sobre a relação entre educação, tradição e reinvenção. A memória dos intérpretes apresenta um fluxo, tempo-espaço não linear que traz à tona as diversidades do lugar, em sua natureza cultural imprime muitas fronteiras com o resto do mundo. O híbrido e o mestiço correm nas águas de Caratateua. Marca que resistiu a uma cultura branca hegemônica dos colonizadores. Canclini (2003) discute cultura e direciona o sentido de contaminação às fusões, muito bem percebida nos saberes da ilha. Da mesma forma que Gruzinski (2001), ao defender mestiçagem como embates no interior de uma mesma civilização ou de um mesmo conjunto histórico.

O cenário apresentado permite que me aproprie das contaminações e conflitos, dos repasses e re-invenções como categoria de análise dos discursos.

Localizo o sentido de contaminação – na condição de uma cultura que se interpenetra e as interseções provocam conflitos que são vividos pelos

moradores também no percurso da apropriação de saberes e se dissolvem na aparente tranquilidade. É preciso mais que observar o que acontece numa cidade, muitas vezes é preciso vivê-la para traduzir os seus fluxos. “É necessário entendê-las sem a alcunha do exotismo”, absorve-la como elas se apresentam (FARES, 2006, p. 144).

As narrativas mostram a existência de conflitos que surgem pelas condições de uma coletividade mesclada, e também, pelo desenvolvimento urbano que faz aumentar a violência na ilha, ou ainda, nas relações interpessoais para conduzir as produções.

Simmel (1983, p.122-123), afirma que “o conflito está destinado a resolver dualismo divergentes; é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes”. O próprio conflito resolve a tensão entre contrastes. Os conflitos vão se mostrando por lugares distintos que vão desde questões de relações interpessoais, às questões mais ampla de natureza política e ideológica. Os conflitos estão presentes na maioria das dinâmicas culturais da ilha, como elemento propulsor, e, resultam, quase sempre em forma de sociação – espaço privilegiado de confronto e produção de saberes.

A condição de repasse de saberes tradicionais e sua relação com a produção na contemporaneidade, implicam a reflexão e crítica que faz Santiago (2000, p.15) sobre o renascimento colonialista quando este engendra por sua vez uma nova sociedade, “a dos *mestiços* cuja principal característica é o fato de que a noção de unidade sofre reviravolta”. Uma nova retomada sobre o processo histórico cultural no Brasil permite identificar o desfavorecimento de uma cultura em relação à outra, mesmo que as fusões possam renovar ou criar o novo.

As produções culturais praticadas na ilha trazem em seu conteúdo cultural as referências de uma cultura latina, de resistência, uma prática que se impõe em identidade.

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de *unidade* e de *pureza*: estes dois conceitos perdem o contorno exato de seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, a medida que o trabalho de contaminação dos latinos americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz. A América Latina institui seu lugar no mapa da civilização ocidental graças ao movimento de desvio da norma, ativo e destruidor, que transfigura os elementos feitos e

imutáveis que os europeus exportavam para o Novo Mundo. Em virtude do fato de que a América Latina não pode mais fechar suas portas à invasão estrangeira, não pode tampouco reencontrar sua condição de “paraíso”, de isoladamente e de inocência, constata-se com cinismo que, sem essa contribuição, seu produto seria mera cópia – silêncio, uma cópia muitas vezes fora de moda por causa desse retrocesso imperceptível no tempo (SANTIAGO, 2000, p.16).

O processo de contaminação está no cerne da cultura de que falo, assim como, sua condição conflitante pelo que representa a condição da produção cultural na contemporaneidade que vive o trânsito entre o “progresso” e a “modernidade”, sem necessariamente deixar de ter um comportamento enfrentativo. O sentido transgressor se dá pela, segundo Santiago (2000), a incorporação de elementos alternativos das minorias lingüísticas, sociais e culturais, que conformam à cultura das maiores. A mescla, a somatória imaginária de culturas e imaginários se exprimem não só pelo que pode ser a cultura colonizada, mas também pela tomada de consciência sobre esses processos, que é essencialmente educativo.

O aspecto tradição e modernidade, em Caratateua se apresentam diferente e aproximado. Fares (2006, p.146) mostra nas poéticas orais que constroem o Marajó/Amazônia que “as imagens das cidades marajoaras elaboram-se quase sempre, através da inter-relação antigo e moderno, o que implica no saudosismo do tipo “no meu tempo” apresentado como negação do contemporâneo, mesmo diante das melhoras dos serviços nas cidades. Em Caratateua o discurso se agarra ao sentimento nostálgico, mais com sentido de denúncia, de preservação daquilo que ainda marca a identidade da ilha. Os relatos orais faz ver uma performance reivindicatória e crítica.

A consciência das dimensões culturais está presente nas performances dos intérpretes em Caratateua. E quando falo da festa como um espaço unificador, não elimino o sentido hierárquico e de divisão social do trabalho que marca a sociedade capitalista, naquele lugar. Esse aspecto não se dissolve, na falsa aparência da tranqüila reunião de iguais.

A natureza coletiva da festa não homogeneiza as individualidades, pelo contrário, as expõe, seja no interior do êxtase que instaura na pela própria euforia que causa. Essa relação que muitas vezes materializa a ordem, pode também favorecer a violência.

Assim, os contrastes entre lazer e trabalho, que está na natureza da festa, evidenciam, segundo Durkheim (1978), as tensões da vida cotidiana em sua dinâmica. As vozes dos moradores da ilha mostram que a festa ultrapassa o sentido de divertimento e, muito menos se refere à fuga das obrigações cotidianas que o trabalho impõe. Há entranhamento entre festa e trabalho na Ilha. Estabeleço relação ao que nos apresenta Fernandes (2007) ao estudar o cotidiano de pescadores em São Caetano. Ele nos afirma que a despeito das adversidades do trabalho do caboclo pescador a festa constitui-se uma ação de grande importância na comunidade, responsável pela aproximação dos moradores através da tradição.

É, para o morador da ilha, incorporado a sua dinâmica social, o trânsito entre o “compromisso/obrigação” e a “resignação/renovação”.

Na aparente harmonia estabelecida para a condução da festa, o conflito está presente. Seu Vicente, ao discorrer sobre a relação entre a Igreja e a comunidade [diretoria] - na condição sincrética da festa do Círio, quando se confronta com a Festa de Iemanjá, elemento particular na cultura na ilha.

Quem faz mais isso é a diretoria, mas isso também nós vamos passar a perna neles, a guarda, porque o que a guarda fizer..., só se esse padre não apoiar.[...]

Eu achei que não devia.Foi uma coisa triste até vir pra cá Iemanjá. Tem que misturar um pouco.

Tem gente que diz: - eu não vou na missa. Isso aconteceu a pouco tempo, de noventa e pouco, uns quatorze anos. Eu peço a Deus que volte de onde veio. Nós ficamos na nossa festa e ela entra no dia oito da festa da Nossa Senhora da Conceição, quando nós estamos no final do Círio.

O certo era para ser o Círio no dia oito mesmo, ai antecipa,né.

É triste. Eu não gosto. Eu sou uma pessoa, sei lá,só eu que sei mesmo. Tem gente que diz: - eu vou. Mas eu digo: - eu vou coisa nenhuma,ora! Essa festa de Iemanjá, eu não frequento, cada qual com a sua. Eu não tenho raiva de ninguém . Tem pessoas que é de outra seita nem conversa pra não ter nenhum debate. A gente fica no da gente, eles ficam nas deles.[...]

Esse Coronel Itaci fazia isso pra Icoaraci, pra Mosqueiro trouxeram pra cá. Agora tem que antecipar a festa.

A construção da ponte abriu espaço. Agora vem todo aquele grupo de umbanda.

Podia não vim pra cá nunca mais. (Seu Vicente)

As situações conflituais instituídas no cotidiano ultrapassam as instâncias da festa e assumem seu lugar na condição cotidiana.

Os conflitos nem sempre devem ser pensados de forma negativa, pois podem gerar uma leitura crítica do mundo e sempre estabelecem um sentido de negociação. Para Freire (1987), a apropriação de saberes passa pela problematização da realidade. A leitura de mundo requer que o diálogo seja instituído, e, para que ele se instaure, é preciso, que seja estabelecido a comunicação entre os sujeitos, não como uma estratégia pedagógica, mas como um critério de verdade. Um ponto de vista depende do ponto de vista do outro, uma verdade depende da verdade do outro. O diálogo, na perspectiva freireana, não exclui o conflito, ele o necessita como um contraste. Os pontos de vista precisam de confrontos para que não se instale o conformismo, a condição ingênua.

As intermediações de saberes mostram-se perceptível, pela voz dos intérpretes, seja pela sua natureza mesclada, mas também pelo seu caráter singular de quem vai se apropriando dos espaços-tempos e fazendo o contorno da cartografia.

As vozes vão demarcando lugares específicos onde os saberes aparecem como memórias vivas e há um movimento claro que permite alinhar os repasses, assim como as inventivas, como forma de intervenção sobre a realidade.

No delineamento da cartografia emergida pela voz, salienta-se que “não há uma regra para decifrá-lo, o discurso de um mapa é de natureza poética, para não dizer profética. O espaço cartográfico pertence basicamente ao imaginário” (FARES, 2003, p. 99). A esse aspecto, estabeleço relações de contornos que não se apresentam lineares quando me refiro ao modo de como a coletividade da ilha se estrutura para dar conta de suas tramas cotidianas. Para cada situação há sempre formas de se recolocar já que há um estado consciente de apropriação da realidade.

Certeau (1996), quando fala das “maneiras de usar” nas práticas cotidianas, trata das formas de como os sujeitos fogem à passividade e à massificação a que são submetidos, criando modos de agir que funciona num jogo com os mecanismos de disciplina com intencionalidade de alterá-la. Há uma dicotomia entre a tática e a estratégica. A primeira é um conjunto de elementos que define as práticas possíveis para burlar a “vigilância” - modelo característico dos grupos de contestação e a segunda, as características dos que buscam se perpetuação no poder, Percebo que os moradores sabem “usar as duas”.

Os repasses de saberes instituem espaços-lugares que se materializam ao longo do ano, nas relações travadas na família e na comunidade; nos rituais de preparação das manifestações (seja pelos ensaios realizados nos barracões, nas reuniões de organização e divisão de tarefas, etc), ou nas instâncias de produção propriamente ditas – numa espécie de difusão em massa.

As memórias dos intérpretes traduzem os repasses de saberes na dinâmica concreta e está articulada, inicialmente, à relação familiar como possibilidade de crescimento e dialogicidade com outros conhecimentos.

Meus filhos acham que o fato de eu estar estudando, estou desenvolvendo mais um conhecimento, vou entender mais sobre os assuntos. Estamos estudando sobre o povoado, a colonização da ilha de Caratateua né. A gente tá aqui pra aprender mais. (Dona Auristela)

Nesses anos eu né... agora que eu comecei a estudar . Aprendi muitas coisas maravilhosas [...]Tenho uma filha que também estuda aqui na Escola Bosque.. Aqui eu só tenho uma filha né. (Seus Oziel)

Eu sempre incentivo, eu sempre digo se eu falecer hoje o grupo tem que ensaiar; vocês podem continuar, é um trabalho. Vocês não vão ficar: "a minha mãe morreu e acabou." Pra mim é bonito por que se eu tiver pelo menos a dádiva de tá menos olhando lá de cima de onde eu estiver, o grupo, o pássaro, nos temos as pastorinhas, nós vamos ensaiar em novembro. (Dona Zula)

Com relação ao repasse das tradições percebe-se um condicionamento aos aspectos financeiros e mesmo uma dependência das políticas públicas como viabilizadores da infra-estrutura, o que mostra que os repasses incluem procedimentos e necessitam de toda uma indumentária relacionada aos acessórios, que mobilizam a cultura em sua instância viva.

Eu penso tanto, tanto. Sou muito preocupada com a permanência do Pássaro. O meu projeto ano passado foi de resgate, que eu estou levando agora... [...]

Nós temos duas ou três manifestação pagas por ano: a do estado e do município. Ai eu perdi essa agora do município, né. Não é bem culpa lá deles, né, quando eu cheguei na reunião eu cheguei atrasada e ninguém me disse que já tinha passado esse pauta e não tiveram a coragem de dizer pra mim: vai lá te inscrever. Só fui saber na outra reunião. Eu não consegui [...]

Eu fiz seis oficinas, meti um projeto no BASA, o projeto passou, mas eles dão só a metade. Eu não sabia que a gente tinha que extrapolar tudo e eu fiz o certinho que tinha que ser e me deram a metade. (Laurene)

Um aspecto relevante das investidas desses produtores são as instâncias educativas criadas, que se materializam em oficinas, propostas em projetos. Os resultados se apresentam como uma estratégia de permanência e continuidade aos saberes da tradição. Nem sempre obtém sucesso. Para enfrentar essa limitação, os interpretes produtores da cultura na ilha agem taticamente.

Ai eu fiz as seis oficinas que renderam esses dois Pássaros que estão criando penugem aí mas, o da escola Bosque, não foi pra frente, o da Escola estadual não foi pra frente, o do Fideles não foi pra frente. Foi pra frente o de duas comunidades: uma que é o Bigodinho na Brasília e a Pipira na Água Boa. Esses Pássaros que estão nascendo foram incentivados pelo meu projeto de resgate.

O que é que eu fiz? Eu escrevi uma peça de 25 minutos e aí na peça e fui lá ensaiar, vestir e deixar ele pronto lá. Uma oficina que eu dou de três dias né, fazer o Pássaro, dizer o que é um Pássaro, mostrar o que é um Pássaro, contar a história do Pássaro, ouvir tudo e escolher com eles o nome e ver por aptidão quem deve fazer o quê. Ler a peça e aí eles escolhem, o que é mais importante da oficina, é uma graça, o momento deles escolherem o nome do Pássaro. Todo mundo quer o seu Pássaro. Isso é muito interessante. Todo mundo!! (Laurene)

O método e o espaço das práticas empregadas por Laurene demonstram que o repasse de saberes permite conhecer, fazer e exprimir. A história das tradições é recontada, revivida. Oralidade-escritura campo privilegiado à permanência e continuidade. O “ensinar-aprender” se estrutura na

tradição - história da coletividade, e, vai ao encontro do que está próximo dos brincantes, de suas preferências e tipos. A autonomia é provocada, é condição mestra para que os saberes se mantenham vivos.

Esse Bigodinho foi engraçado. É só criança o Bigodinho. É um Pássaro, Bigode é o nome. Ai eles não tem que ser Bigodinho, Bigodinho (com voz de criança). Daí eu nem sabia que tinha Pássaro Bigode. Aí, disseram não é o Bigode, é o Pássaro dele que ele chama Bigodinho. Aí o garoto foi buscar na gaiola o pássaro dele. E trouxe, fez a campanha lá (risos). E aí ficou Bigodinho. (Laurene)

As alternativas aos impasses para a continuidade de saberes vão sendo pensadas no interior das próprias problemáticas e vão gerando novas formas de se pensar e produzir cultura. Willians (2000) materializa essa questão quando mostra que a cultura produz a realidade. A condição produtiva do mundo real tem como meios a língua, as tecnologias da escrita, as formas de escrever, etc; O produto cultural enquanto resultado da ação humana em sociedade altera a consciência prática de quem a produz.

Os processos de registros dos saberes aparecem como preocupação na permanência das produções e na condição de repasse. Saber e experiência estão materializados no conteúdo desses registros.

- Olha, Doutor Paes Loureiro, vamos fazer, tá aí a Zula, tá entregando pra vocês, vamos fazer um caderno. Agora já foi repassado pra outro...porque vai estragando, aquela tinta escrita, ainda era de molhar no tinteiro né? Hoje é datilografada a história tudinho dele aí. Ai, nós não temos condições, vai depender, mas vai ter verbas pra vocês adiantarem. Eu era cabo de policia ainda, não tinha como, era agente administrativo, com o nosso dinheiro não dava , com doze filhos pra sustentar em colégio, almoço, janta, café e tal. Nós tínhamos a nossa casazinha né, caindo aos pedaços, mas tinha, né. [...]

.Eu como fui menino de Abaeté, conheço essa coisa todinha de mastro, cantoria de mastro, sou repentista né, tenho quatro músicas de carimbó, feita por mim pro Pássaro. Cada ano eu apronto uma, cada ano eu apronto uma. A última que eu fiz ano passado foi: Menina minha menina. E o pessoal toca. Nós temos instrumentos aqui. Quando a senhora vir eu vou chamar meu filho que tem o instrumento aí, nós não temos música de sopro, ainda não encontrei porque o instrumento eu tenho, mas eu tenho

um trompete aí que está guardadinho; eu ainda não me dediquei também né (Seu Demétrio)

Os processos educativos vividos incorporam um código de ética imerso nas regras de convivências, riadas para a condução do brincante nos momentos de construção da brincadeira. As construções desses processos incluem normas de seleção dos brincantes, o comportamento nos ensaios e nas apresentações.

Quando for em maio começa a ensaiar, quando for em junho o grupo está na rua. Eles vêm e perguntam: 'vai mudar alguma coisa porque se for mudar me diz logo'. Então eles querem. Tem pessoas que querem participar, agora eu faço um tipo de seleção: as pessoa para brincar comigo não bebem, se beberem bebam longe, não no meu grupo. Eu tenho audácia de dizer tá cheirando. Não beba, meu filho, nem se aproxime. Um trabalho que é feito com originalidade, com naturalidade e bonito, mas com bebida não presta.

Eu vejo muitos por aí, estão muitos embriagados. No meu grupo não tem outra obediência; se o grupo está pronto para ir pra rua, todo mundo, certo. Se for mocinha que estiver com namorado não quero seu namorado agarrado com você, se for dentro do grupo, também não. Espere a hora, o grupo. Tem que ser assim, com respeito, com moral, com capacidade. Assim que eu quero os meus brincantes. Eu chego, chamo, reúno. Não é preciso eu fazer um esparro; se você quiser brincar comigo é assim. (Dona Zula)

A gente não chama nome nenhum, nem por brincadeira, se trata com respeito. Antes de entrar no serviço a gente tem que fazer a oração da gente, ou antes, de fazer a reunião. A gente trabalha o ano todo. Antes a gente fazia de quinze em quinze dias, mas quando está perto da procissão. Olha domingo é eleição, né, então não dá, mas vamos fazer no outro. (Seu Vicente)

A preocupação com o repasse e a condição efetiva de permanência das tradições, e forma de infringir as regras ditas “oficiais” o inscreve-se nas memórias narrativas. Na festa do Círio, a tradição preserva uma Guarda da Santa conduzida por um coletivo de homens mais velhos, que asseguram o encaminhamento da procissão, porém esse aspecto na ilha se altera em função de certa resistência dos mais velhos, no sentido de dar conta, ou não, das tarefas que acabam por assumir. Relembro que, a condução do Círio na ilha é quase que totalmente de responsabilidade da

Guarda; a presença da igreja é reduzida ao caráter representativo, o que imprime uma carga muito grande de trabalho para o coletivo.

E eu já tinha trinta e poucos guardas novos. Só trabalhava eu como presidente o resto era tudo guarda. Trabalhei quatro anos , só eu com a ajuda de Nossa Senhora. Depois eu chamei o Marcos, um rapaz novo, e eu disse: - Marcos tu queres ser minha segunda pessoa da guarda? Quer ser o vice?

- Eu aceito Seu.

.- Então vamos trabalhar.

Depois, de acordo com cada serviço daquela pessoa, nós botávamos pra trabalhar, depois já como coordenador. Ver o serviço dele primeiro, se dava conta. Ai o Zezé era um coordenador, o Paysandu, ali da Brasília era um coordenador, Seu Frankin, um senhor de idade era coordenador. O Osmarino também. Ai eu digo: _ olhe Seu Evandro, que Deus perdoe, eu acho que não vou aceitar. Não aceito porque ninguém quer. Os idosos não querem trabalhar. Pra exemplo, tem ali o Zé Dumont, tem aquele que dá instrução no colégio...e então...vamos trabalhar? - Não, não quero mais, só aquela vez.

Disse: - cadê o Seu Evandro. Seu Evandro o Senhor tem muito conhecido, vamos fazer o seguinte: o Senhor faz uma guarda só dos idosos e eu fico em este que está aqui. Já entendo bem eles e eles me entendem. - Mas por que Seu Vicente?

- Porque eu não posso dispensar esses e ir atrás de velhos que ninguém quer.

- Se for para ir na beira do campo, eles ainda vão lá para olhar. No sol ou com chuva, mas trabalhar assim com produção, se acanham. Eu não tenho acanhamento pra isso.[...]

A gente ficou com a guarda que tem. É difícil, aonde eu falei um dia, eu disse que eu ia até falar com Senhoras moças, pessoas de confiança que desse pra misturar senhoras e rapazes, e senhor. E assim era. Belém nunca aceitou mulher de guarda, Icoaraci tem também guarda. Eu só sei que graças a Deus a nossa guarda é conhecida, trabalha mais ou menos. Escolhidos por Belém, Icoaraci.

O nosso trabalho aqui. É... Porque este padre, o padre Jonas, ele ainda não conhece o nosso serviço, ele é novato, agora é muito legal. Trabalha divinamente aqui. (Seu Vicente)

Em relação a Guarda da Santa, percebe-se que o espaço educativo instituídos nas reuniões da Guarda da Santa hoje, estabelece a troca entre os mais novos e os mais velhos e, ainda garantem a participação das mulheres, ainda que de forma reduzida. Participei de uma das reuniões da Guarda da Santa que organiza o Círio de Nossa Senhora da Conceição. Naquele dia, cheguei no momento em que o grupo fazia a reflexão sobre a leitura do evangelho centrado na “Palavra Amiga” e leitura da epístola já iniciada. As discussões foram conduzidas para as questões morais e éticas sobre como se comportar e conduzir o trabalho durante a procissão, sobre o cuidado para minimizar acidentes, no percurso da procissão, como existência de buracos nas ruas, ou carrinhos de vendedores mal posicionados. Sobre o uso da camisa da Guarda, elemento tradicional. O respeito pelos elementos simbólicos tradicionais aparece como identidade social que se apresenta não só durante as reuniões, mas, no dia-dia, como narra diz Seu Vicente:

Eu tenho ido pra Salinas, levo minha camisa da Guarda, visto, vou pra igreja. Eu tenho roupa aí, mas eu não posso nem vestir porque pediram pra me apresentar com a farda da Guarda. Pra mim todo mundo ta falando: - olha , ele é presidente e está todo bonitão aí. [...]



Imagem: arquivo da pesquisadora

Observo os símbolos que se impõe nas atividades e eventos e percebo que há grande ênfase na necessidade de um trabalho coletivo e na presença dos jovens juntos dos Guardas mais velhos.

Após o momento mais litúrgico, os coordenadores da reunião entram na distribuição das tarefas que incide sobre responsabilidades e que se desdobram numa ação mutirão que vai desde a recuperação do assoalho da igreja até a ornamentação da berlinda.

Na procissão do Círio de Nossa Senhora da Conceição, as representações simbólicas reforçam o sentido religioso da festa, no momento em que as famílias colocam à frente das casas altares, que, se estendem do início ao fim da procissão. Alguns incorporam a figura humana ao serem construídos com crianças. Verdadeiros altares vivos.



Imagem: arquivo da pesquisadora

As memórias dos intérpretes mostram práticas culturais libertadoras. Constroem, pela tradição, um tempo presente que se mostra revolucionário. A prática dicotômica – pensar e agir, retifica-se nas instâncias históricas e é confrontada pela tomada de consciência dos sujeitos de seus direitos à cultura. “Desde o começo estes dois saberes representados, pela caneta de um lado e a enxada de outro, foram divididos, separados pela burguesia. E esses dois saberes no fundo precisam completar-se.” (FREIRE, 1982, p.22)

O repasse das tradições é um direito ao conhecimento, um conhecimento válido na comunidade e com significado identitário; digo que “é aquilo que diz para os outros, o que nós somos e aquilo que somos e pensamos de nós mesmos”. Direito cultural que permite a superação da visão do saber hierarquizado, da condição de estar subjugado; de uma cultura dita “menor”.

Os espaços de re-invenção são indispensáveis nas transformações e no repasse de saberes. É re-invenção porque há uma retomada sobre o que já existe e uma devolução com nova significação, incorpora-se a ela uma nova estética. Localizo os saberes re-inventados – faço reflexões sobre o novo re-criado, busco as similaridades, contradições, formas de intervenção na relação do sujeito histórico e sua relação com o espaço/lugar.

As re-criações apresentadas nas narrativas perpassam por acontecimentos que remetem à vivência de situações-problemas vivida, geralmente, em sua natureza coletiva, como se pode perceber na mudança vivida pelo Pássaro Colibri, antes Beija-Flor.

Depois que a gente mudou pra Outeiro ficou meio complicado pra gente. Aí eu tive um problemão com o povo de Icoaraci, os brincantes já eram metade de Icoaraci, metade daqui (Outeiro). Aí eu comecei a tirar o pessoal de Icoaraci, não dava, eles falhavam muito né, você viu como é os nossos ensaios, pessoal falta e aí atrapalha e aí ficou essa dificuldade. E quando eu fiz a mudança eu senti muito na pele o povo de Icoaraci ficou furioso comigo, porque eu mudei o nome do Pássaro, que o Pássaro era lá de Icoaraci, mas o nome do Pássaro é Colibri de Outeiro, antigo Beija-Flor de Icoaraci. Botei agora um nome longo (risos) Foi esse o motivo né.

E aí, quando foi uma noite, eu preocupada com essas coisas que eu tava recebendo de Icoaraci né, discriminações e tudo. Uma noite, assim, eu me acordei às três horas da manhã com um refrão na cabeça que dizia:

“É o Beija-Flor que vivia em Icoaraci

Hoje vive em Outeiro

E hoje se chama Colibri.”

Eu pulei e escrevi, sabe, rápido e aí seis horas da manhã a gente já tava dando sonoridade, eu e meu filho fizemos esse carimbó pra dar satisfação ao povo de Icoaraci pela questão da mudança e também pra dizer que essa é uma manifestação né. A gente fala na música que é genuinamente paraense. Fala das manifestações juninas né: São João, Santo Antonio, São Marçal, São Pedro. Folguedos, Carimbó, Quadrilha, Boi-bumbá.

O processo criativo se instaura nas situações vividas pelos intérpretes, estabelece a nervura dos saberes e anuncia a passagem do oral para o escrito, *do verbo para a escritura* (1) e para o visual (2).

As formas de registros são fundamentais, instigam a criação e revertem-se com significado de reconhecimento do que está sendo produzido e assegurar o repasse dos saberes.

Os registros dos saberes seguem a linha do tempo e aparecem em diversos formatos. Do oral (tempo de infância dos intérpretes) para o escrito. Depois, do manuscrito para o datilografado (1984), que vira impresso em livro (2002). Em audiovisual – CD e DVD, (2006).

As re-invenções se manifestam em condição movente da linguagem e se mostram, também, na re-feitura do conteúdo cultural e nas estratégias de chegar ao leitor/espectador. Muitas vezes, essa re-invenção é acionada pela movimentação do próprio sujeito da comunidade em relação aos limites, mas também, as suas habilidades; competências na construção e dinâmica da manifestação e o que se quer enquanto resultado.

Este tempo todo que botamos o pássaro já mudaram muito as pessoas.

Geralmente muda o caçador agora é o Tiago, não é mais o meu filho Junior. O primeiro caçador foi o meu filho Izaque, depois dele foi o Antônio, depois do Antônio foi o Junior que é o meu filho. Depois o Tiago e agora eu fiz artistas em Icoaraci. Eles brincaram comigo, saíram em outros grupos. Outros não quiseram mais, outras casaram. Tinha um senhora casada que brincava comigo e que não tem problema nenhum, depende do marido deixar; às vezes vem o marido e a esposa.

Eles criam muito, eles cantam, eles tocam. Essa aqui (apontando para uma moça presente no local) toca tumba, toca tarol. Ela toca pandeiro, ela toca tam-tam, toca tudo. Só não de sopro. só que a função dela no grupo é como a feiticeira. Naquele ano que a menina saiu de feiticeira, ela ficou na batucada e assim. Ela faz o papel quando chega naquela época ela diz: - bem, mãe, não tem quem faça, eu faço. Ela já tem [...] do trabalho que tem que ser feito. (Dona Zula)

O cotidiano, como nos diz Certau (1994), tem formas próprias de movimentar o fazer humano. Num tempo histórico como o nosso, onde a produção cultural é imposta por uma condição econômica, muitas vezes pressionada pelo mercado que sugere que tudo seja conduzido por um

aligeiramento, os saberes emergem nas memórias dos interpretes e apresentam uma cultura da resistência.

Os saberes, os repasses e as formas de re-invenção geram práticas educativas que subvertem a realidade. É relevante a possibilidades de ações instituídas contra as tentativas de dominação.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

DURKHEIN, E. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas, 1989.

FARES, Josebel Akel. **Cartografias Marajoaras**: cultura, oralidade, comunicação. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, na Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003.

_____. **Diversidade Cultural**: temas e enfoques. Belém: Unama, 2006

FERNANDES, José Guilherme dos S. **Festa, Trabalho e Memória na Cultura Popular do Boi Tinga de São Caetano de Odivelas, Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 _____ . **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SIMMEL, Georg. **A Natureza Sociológica do Conflito**. In: Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1983.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR NA VILA DA BARCA – BELÉM-PA: relato de experiência

SOUZA, Marcelo Valente de

RESUMO

O referido projeto é desenvolvido na Vila da Barca, localizada no bairro do Telégrafo, na Cidade de Belém, vinculado ao grupo de pesquisa PESCA (Práticas Educativas em Saúde e Cuidado na Amazônia). OBJETIVOS: realizar ações pedagógicas, lúdico e cultural através da educação popular em saúde e o ambiente, com crianças de 06 a 14 anos de idade; promover a melhoria da qualidade de vida; e a construção de uma consciência cidadã e ambiental. METODOLOGIA o projeto apresenta dois momentos: *primeiro* o de Formação Continuada da equipe multidisciplinar desenvolvida toda 2ª feira; o *segundo*: às 4ª feira, na Associação dos Moradores da Vila, através de atividades de intervenção pedagógica junto às crianças inscritas no projeto, utilizando arte-educação: teatro de fantoches, oficinas de material reciclável, palestras, dinâmicas de grupo e exposição da produção cultural, bem como ensaios musicais com os instrumentos: flauta e violino arraigados a cantigas populares do cotidiano das crianças. As práticas educativas estão vinculadas aos eixos temáticos: Educação Popular, Saúde e Ambiente. RESULTADOS PARCIAIS: enfatiza-se a construção gradativa da sensibilização do público alvo aos problemas infra-estruturais e sócio-econômicos, por meio das atividades desenvolvidas abarcadas pelas temáticas: participação popular, identidade cultural, moradia, saneamento, higiene, natureza e educação ambiental. CONSIDERA-SE a relevância do projeto na vida das crianças, acadêmicos, educadores, assim como para a comunidade da referida área.

Palavras-Chaves: educação popular, cultura, identidade, relações sociais e educação dominante.

INICIANDO A CONSTRUÇÃO DA BARCA

O Projeto “TRILHAS DA VILA, PONTES DE SABERES: educação popular com crianças em saúde e meio ambiente”, vinculado a Pró-reitoria de

extensão, da Universidade do Estado do Pará, desenvolvido na Vila da Barca, localizada no Bairro do Telegrafo, entre a Baía do Guajará e a Avenida Pedro Álvares Cabral, na Cidade de Belém. A comunidade, inserida em uma área de ocupação, comporta indivíduos com características sócioambientais próprias de um grupo de baixo poder aquisitivo, com ínfimas condições de habitabilidade, sendo que a maioria mora em palafitas, às margens da Baía do Guajará, sujeitos às oscilações da maré fluvial.

Nessa perspectiva, o “TRILHAS DA VILA, PONTES DE SABERES” é um projeto no qual visa a reinserção de crianças no contexto social ao qual estão inseridas com outro olhar, para que sejam capazes de interpretar a realidade que as circunscrevem de maneira crítica, através do estímulo as suas potencialidades de acordo com seus saberes e do conhecimento adquirido. Inicialmente o projeto abarcava as crianças, moradoras da Vila da Barca. Posteriormente o numero de crianças inscritas aumentou para 40 inscritos assíduos no projeto, cuja faixa etária varia, hoje, de 06 a 14 anos.

As atividades do projeto estão pautadas nos temas geradores: educação popular, educação ambiental e saúde, sendo estes pilares de sustentação das atividades a partir das práticas culturais, pedagógicas e lúdicas, as quais são referências do projeto. Nesse contexto, o plano de atividades do projeto foi relativizada à abrangência da vivencia de cada criança integrante do projeto, considerando as “verdades” de cada circunstância, tendo em vista que “educar é fazer perguntas, ensinar é criar pessoas na quais a inteligência venha a ser medida, mais pelas duvidas mal formuladas, em relação as certezas bem repetidas”.

Nesse sentido, os pressupostos metodológicos são jogos; brincadeiras; dança; canções; para a abordagem de temas direcionados ao cotidiano, como palestras sobre sexualidade, higiene pessoal, higiene ambiental, drogas, dentre outras. Dessa forma, utilizamos o teatro ou, por exemplo, para dinamizar a atividade e dispersar a atenção das crianças, valorizando a comunicação em suas várias expressões, tanto a oral, com ao corporal, a de imagens, de sinais.

Contudo, não basta um discurso bonito, de práticas lúdicas, se as crianças não conseguem identificar-se em meio a tantas teorias pedagógicas de superação e enfrentamento social.

A identidade cultural, não está resumida ao nome completo e ao número do RG registrados em um papel, legitimados por um órgão emissor. Ela é a essência existente em cada um de nós e eis que forma nossa cultura, é o modo de ser e de viver: a língua, as regras de convívio, o gosto, o comer, o beber, o vestir vão formando aquilo que é próprio de um povo.

Para Farias e Arantes (1981), estes defendem uma sociabilidade pautada na educação popular, cujo alicerce são os valores culturais que compõe uma dada comunidade, como no caso a Vila da Barca, a partir de uma análise conjuntural, que engloba, não, somente, a comunidade mais todos os aspectos sócio-culturais-econômicos-políticos que a circundam. Na realidade, fazem uma comparação sistematizada da cultura popular e a cultura dominante.

Os sujeitos sociais são os responsáveis por construir sua própria cultura por meio do relacionamento grupal e com o meio. Todas as relações humanas geram, conseqüentemente, a cultura. Em algumas sociedades se faz necessário trazer as verdadeiras identidades culturais do local, vivenciando e revivendo tradições culturais. Assim, vale afirmar que o aspecto cultural, principalmente popular, é multiculturalista, pois nunca uma cultura irá ser original.

Nessa perspectiva, acredita-se que a educação popular emerge a favor da sociedade, e este é um processo do cotidiano. A democracia e a cidadania estão intimamente relacionadas, à educação popular, afirmação semelhante à idéia de Freire (1986) em sua obra pedagogia dos oprimidos, reafirmada em pedagogia da tolerância.

A CAMINHO DA QUESTÃO POPULAR

A questão dos saberes atualmente está além ou aquém de um mero debate pedagógico, estendemos para um campo político-filosófico e social, uma vez que ultrapassa as barreiras impostas pela escola, tendo em vista que pouco conhecemos sobre as camadas populares, o que movem, o que pensam, como agem e porque agem.

Em termos políticos as ações e o conhecimento popular resumem-se ao espontaneísmo, a meras crenças ou mitos, desqualifica-se o popular, pela visão maniqueísta forjada por uma sociedade hierárquica e preconceituosa, resumindo tal conhecimento pelo certo e errado, a qual

preserva a velha postura da classe média de moldar comportamentos e determinar valores vistos como “tarefas históricas”, que julgam o dever cumprir, a partir de um conjunto de normas de conduta determinantes, por exemplo, para sermos bons cidadãos é necessário paguarmos nossos impostos, votemos nas eleições, a proibição do furto, a legitimidade da propriedade, é necessário estudar para ser uma mão-de-obra qualificada, enfim.

Com base nessas reflexões, nos cabe perguntar: Nessas questões populares, onde se encaixa a educação popular? Contudo, pelo exposto acima, buscamos despertar nos sujeitos sociais, o pensamento crítico sobre a sociedade, atingindo a subjetividade de cada um, de modo que se potencializem qualidades e não números, porque é necessário desmistificar a educação popular, vista enquanto uma terapia tendo como objetivo adaptar as pessoas ao existente, quando na verdade tem o intuito de estimular esses sujeitos para que sejam capazes de transformar o ambiente em que vivem e até certo ponto um trabalho político.

Nesse âmbito de discussões, não basta apenas falarmos em pensamento crítico, pois para que o mesmo exista precisamos de um contexto, de uma análise conjuntural que fundamente-o, interfira-o, contraste-o, Afinal o pensamento surge das dúvidas, dos questionamentos, dos enfrentamentos, visto que somos seres privilegiados, os únicos capazes de raciocinar, porque somos dotados da razão.

Sendo assim, a educação tem como finalidade, promover mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos indivíduos, e que estas venham a favorecer o desenvolvimento integral do homem e da sociedade. Portanto, faz-se necessário que a educação atinja a vida das pessoas e da coletividade em todos os âmbitos, visando à expansão dos horizontes pessoais, o desenvolvimento biopsicossocial do sujeito, além da observação das dimensões econômicas e o fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva dos grupos nas decisões dos assuntos que lhes dizem respeito, na busca de compreender questões sociais culturais e econômicas, de modo que proporcione a esse estudante mobilidade e status sociais.

A CULTURA DO POVO E A EDUCAÇÃO POPULAR

A educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, criam e recriam uma cultura. Produzem e praticam formas de educação para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber das palavras, códigos sociais, regras de trabalho, da religião e da tecnologia na qual qualquer povo precisa para reinventar a vida do grupo e dos sujeitos. No sentido de abranger a realidade posta à frente do aluno, a qual considera as verdades de cada circunstância, acreditando na construção do “saber pessoal e solidário, através do diálogo entre iguais sociais culturalmente diferenciados.” (BRANDÃO, 2001, p.35) .

Nesse aspecto, surge a discussão das concepções sobre a educação, enquanto meio de erradicação da pobreza, minimização da violência, com ascensão social, enfim, a escola como ponte primordial e de grande importância na formação do indivíduo.

O meio social e as relações sociais são decisivos para formação e o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças, um exemplo: Se levarmos uma das crianças que participam do projeto *Trilhas da Vila*, em idade terna, para o Japão, a mesmo se tornará um adulto Japonês, em virtude da educação diferenciada, pois o comportamento de um indivíduo depende da faculdade do aprendizado; do processo de endoculturação (Processo de absorção cultural, o qual consiste na socialização do indivíduo com o grupo no qual está inserido, da cultura do local em que está vivendo); do contato direto com a cultura, os costumes, com a língua, com os indivíduos, desta forma as relações, os laços culturais e sociais que o circundam a cada dia.

A inserção de pré-conceitos de estados físicos, intelectuais e morais, no desenvolvimento cognitivo e persuasivo da criança, gera uma cultura seletiva, sustentada pelo modelo funcionalista, no qual estamos submetidos. Entretanto, segundo Geórgia (GEÓRGIA DAPHNE SOBREIRA GOMES é administradora e politóloga. Nasceu no Rio de Janeiro, mas vive em Brasília desde 1966. É Consultora Técnica-Legislativa da Câmara Legislativa do DF e professora universitária com mestrado na UnB), o que observamos da realidade educacional, social e cultural brasileira, é que este não favorece o desenvolvimento do verdadeiro potencial do nosso povo, pois sobrevive à mercê das vontades dos poderosos.

Segundo Bourdieu (Sociólogo francês que compreende o mundo social a luz de três conceitos fundamentais: campo, habitus e capital), os “poderosos”, citado acima retrata as culturas das classes dominadas que são marcadas pela lógica da comunicação, visto que,

[...] por estar escrita há milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais, impõe-se como universal, natural e evidente. Atribuindo as desigualdades do sucesso escolar às desigualdades culturais entre os grupos, e que as desigualdades de motivação em relação aos estudos estão relacionadas a profundas diferenças de atitude. A distribuição desigual do “capital cultural” e a disparidade de “ethos de classe”, como eles denominam, parecem ser suficientes para explicar as desigualdades diante da seleção. Desta forma, tudo o que faz a seleção escolar é refletir e transmitir (para reproduzi-las) as desigualdades sociais. (GOMES, 2000, p.12).

CONSTRUÇÃO DAS PONTES DE SABERES PELAS TRILHAS DA VILA

De acordo com Gadotti (2001, p.32) educar significa “capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que se pergunta, significa formar para a cidadania”; e ao longo dos meses de implementação do projeto percebemos o desenvolvimento das crianças e adolescentes nesses aspectos. Isso se reflete na assiduidade e participação delas nos encontros tanto por meio de contribuições (com falas) no momento da socialização do tema, quanto nas atividades propostas (a exemplo das atividades físicas, construção de textos ou histórias em quadrinhos).

Conforme relato dos educadores, as crianças foram privilegiadas ao participarem do projeto, pois obtiveram acesso a “informação e formação e a própria oportunidade de ter contato com educadores fora do horário e do ambiente da escola” (Ponte 2) (Aos educadores, por questões éticas, direcionaremos os pseudônimos “Pontes”. Para as crianças subtenda-se “Peixes”. Outro aspecto importante diz respeito à oportunidade de “construção de uma consciência crítica e de produção de conhecimento” em um momento que seria de ócio, caso não existisse o projeto.

Assim, “a educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes incorpora num saber como ferramenta de libertação nas mãos

do povo” (BRANDÃO, 1984, p. 25). Nós educadores, oferecemos às crianças e adolescentes não apenas saberes epistemológicos ou culturais, mas também um momento de “desenvolvimento das relações sociais – na medida em que estavam interagindo (convivendo) com crianças de diferentes idades e vivências” (Ponte 1), não escusando-nos do compromisso com a aprendizagem “no sentido de que as crianças e adolescentes acabavam por somar os conhecimentos que eles obtinham na escola com os que propúnhamos no projeto, já que essa proposta visava à realidade deles” (Ponte 4).

A educação multicultural “implica uma pedagogia dos direitos humanos e de respeito pelo meio ambiente. Ela insere-se hoje num grande movimento cultural pela equidade de oportunidades educacionais e qualidade de vida, particularmente em relação às minorias e as camadas pobres da população” (GADOTTI, 1992, p. 21-22).

A questão em cheque não esta restrita a meras atividades pedagógicas, mas a um conjunto, cuja prioridade é o desenvolvimento da criança enquanto pessoa humana e sujeito social, dentro do contexto infra-estrutural e cultural no qual estão inseridas. Logo, a flexibilização metodológica torna-se um instrumento fundamental, bem como o planejamento participativo do plano de atividades, pois os assuntos surgem de um batepapo, da confecção de desenhos até mesmo de palavras simples do cotidiano, como por exemplo, quando perguntamos a eles o que significava “cuidar”, obtivemos resposta variadas como: “É proteger, é limpar a casa, lavar louça” (Peixe 8).

Ao abordarmos o tema “Saúde do corpo e com a casa” a dinâmica do encontro se deu da seguinte forma: distribuiu-se um balão para cada criança, propondo-se que cada uma cuidasse do seu:

“Como se fosse um bebê” (Peixe 7).

“Vocês cuidaram do “bebê” que receberam”? (Ponte 3)

“Sim!!!!” (Peixes)

“Não precisamos cortar as unhas, nem lavar o cabelo, não é verdade”? (Ponte 3)

“Precisamos sim!!!!” (Peixes)

“Por quê?!?” (Ponte 3)

“Ah! Porque dá bichinho, dá piolho e fica coçando a cabeça” (Peixe 9)

“Muito bem, então cuidar é ter higiene com o corpo, e zelar por aquilo que gostamos, certo?” (Ponte 3)

“Sim!!!!” (Peixes)

Esses relatos refletem a qualidade de vida e consciência cidadã propostas no projeto; as atitudes mencionadas acima são próprias de pessoas críticas e reflexivas demonstrando, principalmente, o cuidado com o meio ambiente e com a saúde física, não basta o pensar criticamente adulto, mas o pensar criticamente enquanto pessoa humana e sujeito social, a criança começa a apreender o fato em questão, o que já se considera um salto coeso. Além desses cuidados práticos as crianças e adolescentes também mencionaram como é morar na Vila da Barca:

“Às vezes é muito ruim porque tem muito ladrão” (Peixe 10)
“É legal, gosto de brincar na casa da minha avó” (Peixe 11)
“O que precisa mudar? È um paraíso?” (Peixe 12)
“O paraíso das balas” (Peixe 13)
“Tá muito perigoso na Vila” (Peixe 14)
“Eu gosto da maré, mudar de casa” (Peixe 15)
“Tem muito bandido, muita bala, gente má que agarra meninas e senhoras” (Peixe 16)
“A Vila é bonita, gosto do céu, do poste...” (Peixe 17)
“Gosto de brincar de bicicleta, de bola, de carro, de estudar” (Peixe 18) (Depoimento da crianças integrantes do projeto)

Percebemos que toda atividade educativa proposta no contexto da Vila da Barca, carregaria consigo sempre um olhar ambíguo de prazer e medo, tendo sempre um cunho social, sendo relevante para todo cidadão por se constituírem em saberes que norteiam as relações humanas, de maneira que, com a vivência, reflexão e participação das crianças, o próprio contexto social no qual elas estão inseridas seria afetado, e aqui ressaltamos problemas sociais graves que são gerados pela não incorporação desses saberes / valores, em particular o problema da violência.

Quando trabalhamos pela construção de uma consciência cidadã das crianças e adolescentes, em última instância, estamos trabalhando pela melhoria da qualidade de vida de toda a população de nossa cidade, haja vista que a incorporação dos saberes / valores já mencionados pode resultar em uma baixa do índice de violência na localidade.

As crianças na Vila estão em estado de risco social, suas atitudes e falas vão além de meras cantigas infantis, falam sobre drogas, sexualidade, criminalidade, logo é necessário despertar, segundo Yasbek (1993) uma consciência de classe crítica, constituída pelo resgate de sua identidade social. Isso significa que o pensamento se constrói a partir das

circunstancias objetivamente constituídas que fundamentam as representações sociais subjetivas, isto é, reproduções devem ser consideradas enquanto expressões de um sentimento e de uma ordem, pois invertem a cidadania constituindo-a em consonância com os pontos referenciais impostos pelas normas de conduta do ambiente que se vive.

Um ponto relevante e consistente apresenta-se na utilização de ensaios musicais, com os instrumentos: flauta e violino arraigados as cantigas populares do cotidiano das crianças, como recurso pedagógico, buscam instigar nelas o poder de decisão e de melhoria da auto-estima, a partir do elo pré-estabelecido pelas pontes de saberes, disponibilizadas pelas ações do projeto Trilhas, na Vila da Barca.

Sentimentos, pensamentos e ações emergem de uma experiência social. Cada indivíduo é uma construção social, é uma pessoa humana de quem estamos falando é nessa corrente dos acontecimentos sócio-históricos que se cunha seu lugar social. As identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro, significando que a relação identitária de um será referenciada a de outro, sendo uma categoria em movimento numa perspectiva sócio-histórica.

No projeto, aceitamos o desafio de “gerar o respeito e a tolerância necessários e suficientes para que (...) se encontre verdadeiros canais de expressão pelas classes populares” (MEJIO, 1996, p. 84), e isso é demonstrado não só pelo respeito mútuo entre os participantes do projeto, mas também em relação ao ecossistema.

Dessa maneira, afirmamos que o projeto teve contribuições imperativas para a formação das crianças, tanto em nível epistemológico, quanto à construção de uma consciência cidadã – no que tange a educação ambiental, saúde do corpo e relacionamentos interpessoais.

RESULTADOS ALCANÇADOS PARA A CONSTRUÇÃO DA BARCA DO SABER

As atividades foram se construindo a partir de formações e práticas reflexivas. Durante o processo ocorreram limitações que muitas vezes nos angustiaram enquanto educadores, mas que foram superadas com a construção de um conhecimento crítico, a utilização de pressupostos metodológicos da pesquisa, da observação e de reconstrução de saberes.

O saber-fazer foi imprescindível para que se buscassem uma abordagem interdisciplinar e uma prática pedagógica significativa.

Dessa forma, enquanto prática de educação popular, atender as crianças, descobrindo as Trilhas da Vila e construindo Pontes de Saberes, nos trouxe grandes contribuições enquanto acadêmicos e profissionais. Quanto às crianças envolvidas no projeto podemos ressaltar que houve reciprocidade de aprendizagens, cumplicidade de saberes em nível de construção de cidadania e de relação entre os saberes epistemológicos e do senso comum.

Em relação aos participantes do projeto, houve um aumento da demanda significativo, no primeiro semestre do ano de 2007, doze crianças estavam inscritas, enquanto que até setembro, do ano de 2008, este número cresceu para 43 crianças, sendo 38 assíduas no projeto. Nesse sentido, conseguimos, gradativamente, conquistar a confiança das crianças, bem como de seus familiares e da comunidade local, através da inserção do mesmo no processo de desenvolvimento sócio-cultural aprendido, respaldado nos eixos temáticos: educação popular, educação ambiental, saúde no contexto empírico da comunidade (sexualidade, higiene doméstica e violência).

O índice de participação aumentou 90%, bem como a construção de saberes no decorrer das oficinas oferecidas pelo projeto. O plano das atividades do projeto está pautado no princípio da teoria freiriana, de planejamento participativo, no qual as ações atendem as necessidades demandadas pelas crianças.

No que tange ao processo de formação continuada, a dinamização da mesma está alicerçada por atividades complementares a prática pedagógica através de estudos dirigidos, dinâmicas grupais e leituras específicas aos temas abordados, de modo a promover o planejamento semanal das atividades do projeto, bem como a realização de diagnósticos das experiências vivenciadas a cada encontro. Além, de possibilitar avaliação do desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças e da equipe ao longo do projeto. Nesse viés, a “Barca do Saber” está vinculada ao elo do conhecimento estabelecido entre todos os sujeitos sociais participantes do projeto com o espaço ao qual estão circunscritos.

Nessa perspectiva, procuramos destacar a relevância do projeto a nível acadêmico – científico, visto que enquanto prática de educação popular, atender as crianças, descobrindo as Trilhas da Vila e construindo Pontes

de Saberes, nos traz grandes contribuições enquanto acadêmicos e profissionais. Somam-se a isso a abordagem humana, a própria convivência, interação, troca e construção de saberes interdisciplinares e as relações entre os educadores que foram determinantes para o sucesso do projeto. Quanto às crianças envolvidas no projeto podemos ressaltar que houve reciprocidade de aprendizagens, cumplicidade de saberes em nível de construção de cidadania e de re-ligação entre os saberes epistemológicos e do senso comum.

No que concerne aos fatos em discussão, vale frisar a significativa experiência compartilhada entre a equipe a comunidade na quebra de paradigmas e na construção de novas formas de interpretação da realidade que nos cerca. A visão maniqueísta do “certo e errado” é contestada pela ação e reflexão do conceito de pessoa humana e cidadania embasadas no pressuposto de que a educação é um processo de aprendizagem mútua.

CONSIDERAÇÕES FINAS

Aliado a todo arcabouço teórico supracitado, conceitos são conceitos quando a palavra não concretiza uma ação defendida. A vila da Barca tornou-se uma escola sem moldes, sem cadeiras, sem teto, mas com referências. Cada palafita é um ensinamento, cada esteio aterrado um sinal, cada criança nos caminhos de madeira uma reflexão, cada ponte percorrida uma ação. O projeto “Trilhas da vila e Pontes de Saberes: educação popular com crianças em saúde e meio ambiente” valoriza não, somente, a arte-educação pela filosofia, mas pela prática e pelo contexto, partindo do princípio da educação popular, em sua intrínseca relação com a saúde e o ambiente.

A educação Popular significa estender o direito e o dever de se aprender as regras para produzir a cidadania às crianças e adolescentes das classes subjugadas. Portanto, devemos lutar por uma educação altamente crítica, com métodos educativos e ativos. Para nós educadores acreditar que através da educação popular, é possível construir uma forma concreta do exercício da cidadania e da democratização das relações sócio- integracionistas, através da função da extensão universitária com a sociedade.

Mediante as técnicas utilizadas pelos facilitadores dos projetos na educação popular, respeitando-se os valores e a cultura local, podemos estimular o pensamento filosófico no educando

Todos sabem que a função social da escola é formar o cidadão pleno, ciente dos seus direitos e obrigações na sociedade. Dados atuais revelam que milhares de crianças e adolescentes são encaminhados para a escola através de projetos educacionais do governo. Porém, sabemos que a escola formal está cada vez mais, indiretamente, sendo adequada para atender aos interesses da elite, o que dificulta a entrada e principalmente a permanência da classe subalterna na escola.

A educação popular, apesar de informal, surgiu para preencher as lacunas deixadas pela educação formal nas camadas populares, todavia esta não é preparada para o aluno de baixa renda, aquele aluno trabalhador, ou aquele que não tem a mínima condição de manter-se na escola ainda que “pública” por motivos sócio-econômicos.

Baseado nesses pressupostos, o projeto de extensão “Trilhas da Vila, Pontes de Saberes”, objetiva alcançar crianças, que desde muito cedo, possuem hábitos que já fazem parte da cultura local, na tentativa de despertar o interesse pela educação nas mesmas, de uma forma mais dinâmica.

Nessa perspectiva, nós como educadores, acreditamos que a educação ainda é um dos principais instrumentos de transformação de uma sociedade corrompida. Sendo conscientemente trabalhada e democraticamente aplicada no contexto atual.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 22ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Saber e Ensinar**. 3ed. São Paulo: Papyrus, 1986.

_____. (org). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina. **A interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. 2ed. São Paulo: Eduções Loyola, 1993.

_____. (org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo, FAUDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Geórgia D.S. **O papel cultural na educação brasileira**. Ferreavox: Revista de filosofia e cultura, USP: 2000.

MEJIA, Marco Raúl. **Transformação Social**: Educação Popular e Movimentos Sociais no fim do Século. São Paulo: Cortez, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. 4ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento**: Do faz de conta à representação teatral. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TEIXEIRA et al. **Ilheidade, Educação, Saúde e Trabalho**: Trilhas do ISSAR, Belém, 2003.

YASBEK, Maria Carmelita. **Classes Subalternas e Assistência Social**. São Paulo: Cortez, 1993.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: análise teoricometodológica e contribuições para a educação inclusiva

SOUZA, Roseane Rabelo de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar algumas discussões teórico-metodológicas que a Teoria das Representações Sociais, na abordagem psicossocial, apresenta, bem como, suas possíveis contribuições para a Educação Inclusiva. Este estudo tem como base uma pesquisa, de caráter bibliográfico, concluída em 2008, na Especialização Educação Inclusiva - UEPA e que parte do seguinte problema: Quais discussões teórico-metodológicas a Teoria das Representações Sociais, na abordagem psicossocial, apresenta e em que a teoria contribui para a educação inclusiva? Os resultados demonstram que as bases epistemológicas da teoria das Representações Sociais contribuem para a configuração de um novo pensar científico que abrange a revalorização de conhecimentos negados pelo paradigma moderno de ciência; a teoria visa aproximar-se da realidade utilizando diferentes métodos de pesquisa caracterizando-se como um campo multidimensional de estudo, aberto para construção e transgressão metodológica. Destaca-se a partir das pesquisas de Oliveira (2004), Rodrigues (2007); Souza e Góes (2006), as contribuições da Teoria das Representações Sociais para as pesquisas em Educação Inclusiva, principalmente porque esta teoria pode funcionar para legitimar uma ordem injusta, bem como, pode ser compreendida como um saber prático situado em um tempo histórico, possível de ser superada e transformada em representações e práticas inclusivas.

Palavras-Chave: Representações Sociais. Educação Inclusiva. Bases Epistemológicas

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise teórico-metodológica sobre o campo de estudo da Teoria das Representações Sociais, na abordagem psicossocial, percebendo as contribuições desta teoria para a Educação Inclusiva, tendo como base a pesquisa

“Representações Sociais: Análise Teórico-Metodológica e contribuições para a Educação Inclusiva”, concluída em 2008, no Curso de Especialização Educação Inclusiva sob Diferentes Enfoques, na Universidade do Estado do Pará.

É uma pesquisa bibliográfica cujos dados levantados foram analisados utilizando técnicas da Análise de Conteúdo, tendo como problema de investigação: *Quais discussões teórico-metodológicas a Teoria das Representações Sociais, na abordagem psicossocial, apresenta e em que a teoria contribui para a Educação Inclusiva?*

Para identificar as contribuições da Teoria das Representações Sociais para a Educação Inclusiva foi realizada a análise das pesquisas de Oliveira (2004), Rodrigues (2007); Souza e Góes (2006), que perceberam a necessidade de investigar a estrutura das representações, seus mecanismos internos como sujeitos ativos e criativos desmistificando discursos usados para fins escusos, que tentam naturalizar situações de exclusão. Elas discutem a inclusão/exclusão de pessoas com necessidades especiais considerando o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, o que nos permite identificar alguns aspectos e contribuições dessa teoria para as pesquisas em Educação Inclusiva.

Oliveira (2004) explica e analisa a existência de discursos hegemônicos sobre a diferença que legitimam as práticas de exclusão em relação às pessoas com necessidades especiais. Estes discursos e práticas também estão presentes na escola o que lhe permite afirmar a existência de vítimas no sistema educacional, entretanto, aponta para um movimento ético-crítico de luta e resistência contra a discriminação e exclusão dessas pessoas, principalmente no campo da Educação Especial.

Rodrigues (2007) analisa as representações de educadores sobre seus educandos com transtornos mentais e com vírus da AIDS, bem como, a representação dos educandos sobre si mesmo em dois Programas de Educação e Saúde de Belém – Pará. Observou que estes educandos eram representados e se percebiam inicialmente como *corpo fragmentado, estranho, anormal* e posteriormente como *corpo, pessoa-ação* e *corpo consciente de si*.

Souza e Góes (2006) analisaram em dois ambientes hospitalares, um albergue e uma associação de apoio às pessoas com câncer, de atuação educacional do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), as representações de jovens, adultos e idosos sobre a educação e sua

doença, bem como, a percepção dos educadores em relação a estas representações. Elas demonstraram que as representações que o sujeito faz de si engloba um conjunto de conceitos, de afirmações ou negações que amálgama fatores psicológicos, orgânicos, sociais, econômicos, políticos, culturais e estéticos de uma dada sociedade.

Essas autoras discutem que a inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola e na sociedade em geral perpassam pelas representações construídas sobre elas, por teorias que alimentam o imaginário social e traduzem-se nas práticas pedagógicas e cotidianas.

As temáticas apresentadas neste artigo são: (a) as bases epistemológicas das Representações Sociais de Serge Moscovici, trazendo para debate a crítica da ciência moderna e a valorização do senso comum, apresentando ainda os principais conceitos desta teoria, entre os quais, representação social, ancoragem, objetivação, entre outros; b) os pressupostos metodológicos da Teoria das Representações Sociais, que se constitui como campo multidimensional de estudo e c) educação e exclusão social utilizando os referências epistemológicas e metodológicas da Teoria das Representações para subsidiar as reflexões sobre o processo de inclusão educacional e social de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

2. BASES EPISTEMOLÓGICAS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) DE SERGEMOSCOVICI.

Moscovici foi vítima das atrocidades nazistas durante a segunda guerra mundial, em virtude de sua qualidade de judeu. Esta experiência pessoal emerge como uma motivação para investigar como um conhecimento influencia o outro, como uns são valorizados e outros não e até que ponto esta hierarquização corresponde a fatores culturais e ideológicos, algo observado por ele ao criticar o uso dado pelos nazistas à ciência. Sua investida consistia em compreender como o conhecimento da ciência alterava as mentes e os comportamentos das pessoas e passavam a fazer parte de um sistema de crenças, gerando assim, mudanças nas mentalidades de uma sociedade. Estas inquietações o lançam rumo à elaboração de sua psicologia social do conhecimento que tem na Teoria das Representações Sociais, o eixo central (BANCHS, 2002). Esta teoria, por meio, da reflexão epistemológica sobre o senso comum alimenta o paradigma contemporâneo de ciência, bem como, aponta para reflexões

metodológicas que podem contribuir para o avanço em nossa prática científica.

A Teoria das Representações Sociais teve origem na Europa com a publicação em 1961 de *La Psycanalyse: Son image et son public*, em que Moscovici discute a representação da psicanálise na França. Farr (1995), principal divulgador da perspectiva psicossociológica renovadora de Moscovici na comunidade científica de língua inglesa, considera que o estudo sobre as representações da psicanálise foi uma contribuição para a sociologia do conhecimento, no qual Moscovici se mostra interessado em saber o que acontece quando um novo conhecimento, como a psicanálise, se espalha entre a população. Por meio de questionários semi-estruturados e da pesquisa de opinião, ele colheu informações que circulava na sociedade, bem como, as divulgadas pelos meios de comunicação de massa e realizou uma análise de conteúdo chegando à conclusão que é por meio das representações que um conhecimento perde o *status* de novidade é legitimado e passa a fazer parte de uma realidade.

De acordo com Moscovici (2003), as representações se caracterizam como “teorias” do senso comum, “ciências coletivas”; que são construídas a partir do conhecimento mobilizado pelas pessoas comuns, por meio, da comunicação informal cotidiana; vão além de simples opiniões sobre determinados assuntos; compreende uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos possuindo uma lógica e estrutura própria que serve de suporte para as informações e julgamentos valorativos, obtidos nas mais diversas situações e experiências pessoais e grupais. Segundo o autor, elas apresentam duas funções:

a) *Convencionalizam os objetos* – definem uma forma específica ao objeto ao localizá-lo dentro de uma categoria. Quando um objeto, ou uma pessoa não se encaixa em uma determinada categoria, nos o forçamos a assumir determinada forma, na intenção de torná-lo igual aos outros, sob pena de não ser compreendido e nem decodificado.

b) *Prescrevem os objetos* – apresentam uma força impositiva sobre as pessoas. Esta força seria “uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

Para Moscovici (2003), as representações são impostas sobre nós, construídas no decurso do tempo e transmitidas de geração a geração. As

imagens, idéias e linguagens compartilhadas por um determinado grupo ditam a direção na tentativa de se acertar com o não-familiar. Por meio deste processo, criamos e curamos as feridas que emergem em nossas realidades. A partir desse entendimento podemos compreender o princípio básico da construção de uma representação, transformar o não familiar em familiar, por meio dos processos de *ancoragem* e *objetivação*.

De acordo com Moscovici (2003) e Sá (1993), para transformar palavras, idéias ou seres não familiares em palavras usuais, familiares não é uma tarefa fácil, são necessários dois mecanismos de um processo baseado na memória e em conclusões passadas: O primeiro seria a *ancoragem* que consiste em ancorar uma idéia estranha em uma categoria, colocá-la em um contexto familiar, categorizá-la e o segundo é *objetivação*, transformar o abstrato em algo quase concreto, materializar o que está na mente. É por meio da ancoragem e da objetivação que as representações emergem.

Em outras palavras, a *ancoragem* é o processo que transforma algo estranho, perturbador do nosso sistema particular de categorias e compara com uma categoria que pensamos ser apropriada, segundo os paradigmas estocados em nossa memória estabelecendo uma relação positiva ou negativa com ele, fazendo com que ele saia do anonimato e ganhe um aspecto de familiaridade e a *objetivação* é a materialização de uma abstração, é a reprodução de um conceito em uma imagem concedendo poderes figurativos de acordo com as crenças e com o estoque preexistente de imagens.

A ancoragem e a objetivação emergem como dois mecanismos estabilizadores. Diante de situações de instabilidades buscamos transferir o que nos perturba, o incomum a um contexto comum. Ao nomear uma pessoa ou objeto e estipular a ele uma determinada imagem objetivamos situar o desconhecido em uma categoria conhecida. “Antes de ver e ouvir a pessoa nós já a julgamos; nos já a classificamos e criamos uma imagem dela” (MOSCOVICI, 2003, p.58). Neste sentido, o pensamento social deve mais as convenções e a memória do que a própria razão; deve mais a estruturas tradicionais do que as intelectuais. Destaca-se assim, o caráter convencional e prescritivo das representações sociais.

Conhecer as bases epistemológicas das representações, seus mecanismos de construção, mobilização e transformação permitem compreender a forma como uma realidade pode ser configurada intercambiando saberes científicos e saberes do senso comum partindo da compreensão de sujeitos situados nas tramas ideológicas demarcadas por

relações assimétricas de poder. Isso explica por que algumas representações tentam legitimar o saber de um em detrimento de outro, sustentadas em discursos que reforçam esta suposta inferioridade e a materializam em práticas segregativas e desumanas.

A seguir apresento alguns procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas em Representações Sociais, entre eles, a passagem da apreensão intuitiva do fenômeno de representação social para a sua prática de investigação. Discuto também, os cuidados que o pesquisador deve tomar para não construir o seu objeto de pesquisa a partir de uma pseudorepresentação da realidade correndo o risco de transformá-lo em um objeto sociomediático.

3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESPAÇO MULTIDIMENSIONAL DE ESTUDO

A Teoria das Representações de Moscovici não apresenta procedimentos metodológicos cristalizados, entretanto anuncio aos interessados em adentrar neste campo de estudo, o necessário esforço de seriedade autêntica e rigorosidade metodológica; o exercício de uma escuta sensível do outro e de si mesmo; o estabelecimento de uma relação crítica que permita objetivar e problematizar a situação vivenciada fugindo das evidências evitando assim, a atribuição de pseudo-representações aos sujeitos e aos seus objetos (MOSCOVICI, 2003).

De acordo com Sá (1993), o objeto de pesquisa em Representações Sociais é construído basicamente a partir da representação de um fenômeno estudado e não dele próprio, ou seja, o objeto é uma aproximação do fenômeno e não uma cópia dele. Isso demarca a impossibilidade do pesquisador captar por meio da pesquisa científica um fenômeno em toda sua totalidade, o que é possível é apreendê-lo intuitivamente. A tarefa do pesquisador consiste em delimitar um objeto de pesquisa considerando os aspectos do fenômeno que podem ou que valem à pena ser investigado.

Em conseqüência, pode-se afirmar que a pesquisa não tem como resultado uma realidade revelada exclusiva e única, mas sim, uma possibilidade de realidade caracterizando o objeto de pesquisa em representações por uma imprecisão. Sendo assim, a pesquisa é marcada por uma constante definição e redefinição do objeto. Este é sempre uma

representação construída a partir de um determinado ponto de vista visando ao seu modo reproduzir o real. Porém, isto não significa imprecisão nos métodos de investigação, embora exista uma escassez de textos específicos sobre métodos de pesquisa em representações, exigindo assim, uma adaptação crítica das indicações dos textos de metodologia, uma herança da própria teoria das representações de Moscovici que apresenta seus aspectos metodológicos em construção. Neste sentido é necessário um esforço de seriedade autêntica por parte do pesquisador ao adentrar nesta *aventura metodológica*. (SÁ, 1998).

Dialogando com Charlot (2000), percebo que esta aventura requer que o pesquisador se proteja contra as possíveis evidências, contra os possíveis objetos sociomediáticos, ou seja, objetos que visam somente comprovar situações de fracasso e opressão. Assim, este objeto, é na verdade um objeto de discurso que se transforma em categorias “evidentes” de percepção do mundo e que funciona como atrativos ideológicos. Para o autor, o pesquisador deve procurar descrever os fenômenos reduzindo os o quanto possível, dando voz àqueles que estão envolvidos nas situações e nas práticas estudadas ciente de que ninguém é transparente para si mesmo e que dizer a sua prática é colocá-la em palavras.

O estudo das representações compreende diferentes abordagens o que o caracteriza em uma perspectiva multidisciplinar. Segundo Sá (1998), a Teoria proposta por Moscovici se desdobra em três correntes teóricas complementares, uma liderada por Denise Jodelet, em Paris, que se mantém fiel à teoria original; uma por Willem Doise, em Genebra em uma perspectiva mais sociológica e outra por Jean-Claude Abric em Aix-en-Provence que enfatiza a dimensão cognitiva-estrutural das representações.

Na perspectiva de Jodelet há uma grande ênfase nos métodos qualitativos; na de Doise, os tratamentos estatísticos correlacionais e de Abric, o método experimental sendo possível fazer uma interpenetração entre eles. Farr (1993 *apud* SÁ, 1998) defende que a Teoria das Representações Sociais não privilegia métodos de pesquisas, o que não significa que todos os servem para uma pesquisa em representações, independentemente do quadro conceitual teórico.

Sá (1998) afirma que as representações sociais se caracterizam como forma de conhecimento, estruturas cognitivo-afetivas. Elas não podem ser resumidas em si mesmas dissociadas do contexto que as engendram e permite a sua funcionalidade. Neste sentido o pesquisador ao analisar as

representações deve considerá-las como um processo que tem como ponto de partida a orientação da ação e da comunicação entre os sujeitos, e neste movimento abarca diversidades e contradições próprias do contexto de onde são criadas.

Para o autor, muitas pesquisas vêm contribuindo para a atribuição de *status* de representações às discussões fortuitas, em virtude, entre outras, da liberdade de provocações de respostas que as técnicas de entrevistas e questionários apresentam nas pesquisas qualitativas. Segundo Jodelet (1986 *apud* SÁ, 1998) é interessante assentar a investigação não somente no discurso dos sujeitos para não correr o risco de trabalhar sobre discursos flutuantes. Assim, é necessário estabelecer-se uma correspondência entre o pensamento social, as representações sociais e as práticas cotidianas dos sujeitos, ou seja, trabalhar o discurso ancorado na prática dos sujeitos.

Sá (1998) destaca os problemas ou fenômenos de Representações Sociais que vêm sendo mais explorados nas pesquisas, entre eles: (1) relação entre ciência e pensamento erudito e pensamento popular ou Representações Sociais; (2) relação saúde e doença; (3) o desenvolvimento humano; (4) educação; (5) mundo do trabalho, das profissões, da organização, das condições de trabalho, entre outros; (6) estudos sobre comunidade e (7) exclusão social incluindo uma variedade de temas, a citar, os documentos de inclusão, os meninos de rua, o linchamento entre outros.

As discussões a seguir visam contribuir com a temática da educação e da exclusão social utilizando os referenciais epistemológicos e metodológicos da Teoria das Representações para subsidiar as reflexões sobre o processo de inclusão educacional e social.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Moscovici (2003), afirma que as representações são formas de conhecimento que nascem e sobrevivem por meio das comunicações fortuitas e trazem em si uma carga funcional, utilitária e ideológica. As representações nascem, mobilizam-se e circulam em um contexto histórico e político sofrendo influência deste contexto e agindo sobre ele, o que me permite afirmar que elas são dinâmicas, podem ser construídas,

desconstruídas e transformadas em novas representações como destacam Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza e Góes (2006) em suas pesquisas. As autoras compartilham do entendimento que as representações sociais são mobilizadas e divulgadas por meio dos discursos e traduzidas nas práticas cotidianas, discutem-nas no âmbito da Educação Inclusiva e demonstram a possibilidade de superar representações negativas por meio de um pensar crítico que promova novas representações e práticas inclusivas. A partir da leitura e análise destas obras defini três temáticas de estudo, a saber: 1- O discurso da exclusão. 2- As práticas de exclusão e 3 – O Reconhecimento do Outro.

4.1. O Discurso da Exclusão - Onde se ancora o discurso da exclusão? A voz do outro negada

Segundo Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza e Góes (2006), o Outro, é representado como aquele que não se encaixa nos padrões dominantes da sociedade, em virtude de suas diferenças, entre elas, de capacidade, de saúde e estética, por isso, tem a sua voz negada mediante um discurso de exclusão que legitima uns em detrimentos dos outros.

O não familiar atrai e intriga as pessoas, incomoda e ameaça, sendo assim, a finalidade das representações é tornam familiar o não familiar por meio dos processos de ancoragem e objetivação. As pessoas que por sua diferença são vistas como não familiares incomodam por serem ao mesmo tempo como nós e, contudo, não serem como nós. O medo do estranho ou dos estranhos é profundamente arraigado e quando a sua alteridade é jogada sobre nós, como algo que não está dentro das categorias familiares, nos instintivamente a rejeitamos, visto que ela se apresenta como uma ameaça a nossa ordem estabelecida. (MOSCOVICI, 2003).

Na intenção de ancorar o não-familiarizado em uma categoria familiar, objetivá-lo para ser compreendido e divulgado, muitas vezes acaba-se contribuindo para atribuição de rótulos e imposição/aceitação de uma identidade inferior, algo muito visível no cotidiano das pessoas com necessidades especiais.

Oliveira (2004, p.129) explica que o discurso e as representações em relação às pessoas com necessidades especiais trazem a marca de nossa colonização européia, a visão etnocêntrica de mundo que tem como eixo de referência o modelo eurocêntrico construído em torno do

“comprometimento” físico ou mental em uma perspectiva polarizada e excludente; *o ser x o não ser, o pertencimento e o não pertencimento ao “gênero do ouro” e a normalidade x anormalidade*. “Há uma homogeneização compreendida pela afirmação de que o “ser” o “eu” e o que é “normal”, se constitui no “mesmo” e a sua negação, o “não ser”, o “anormal” e o “diferente”, no “outro””. Segundo a autora, esses discursos são de naturalidade e de normalidade moral, que tem como fundamento o princípio de identidade, que se constitui na relação identidade-diferença construída de modo negativo em função do referencial identitário estabelecido.

A autora afirma que as pessoas com necessidades especiais são representadas como os que não sabem, o Outro, negado na sociedade em virtude de sua suposta inferioridade em relação ao ser. Representadas também como frágeis, ingênuas que precisam ser tuteladas para ter seus direitos e deveres reconhecidos. Na compreensão de Rodrigues (2007) elas estão na sociedade, no mundo, entretanto, as referências que são criadas sobre elas ora negam esta presença, ora afirmam de modo deturpado, compreendidas não como sujeitos de alteridade, mas “idiotas” e “incapazes”.

As pesquisas de Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza e Góes (2006) demonstram que ancorada em um discurso de exclusão, a desumanização tenta emergir como uma vocação para os representados como anormais, incapazes e bizarros reduzindo-os a uma condição de objeto, aquele corpo deficiente e doente que precisa ser ajustado, tratado e/ou curado. Estas representações geram no oprimido um sentimento de impotência/silenciamento diante do mundo. Assim, “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’”. (FREIRE 1987, p.50).

4.2. As Práticas de Exclusão

As representações são entidades quase tangíveis, circulam se entrecruzam e se cristalizam continuamente por meio de uma palavra, de um gesto, ou de uma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas são formas de conhecimento que se constrói mediante um processo que abarca o contexto imediato, se sustenta no passado e se projeta para o futuro no intuito de orientar as ações dos sujeitos em seu cotidiano. As nossas

informações, experiências e conhecimentos se transformam em elaborações e posteriormente irão compor as representações que se traduzirão nas práticas cotidianas dos sujeitos. (ARRUDA, 2000)

Moscovici (2003) destaca o caráter convencional e prescritivo das representações ao afirmar que elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos nos direcionando ao aparentemente visível e ao aparentemente normal, por meio dos nossos sistemas cognitivos ajustados 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 demonstram Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza e Góes (2006) em suas pesquisas.

Souza e Góes (2006) destacam que na vivência pedagógica com os educandos jovens, adultos e idosos nas comunidades hospitalares são comuns momentos em que eles se sentem constrangidos por não saber ler e escrever. Esta situação somada a condição física que a doença gera, de mobilidade reduzida, de fadiga e cansaço, repercute na sua auto-estima fazendo-os desenvolverem, muitas vezes, uma atitude de resistência em participar das ações educativas por acreditarem que são “incapazes” “doentes” e “inválidos”.

Oliveira (2004) também destaca o caráter convencional e prescritivo das representações quando afirma que os professores em suas práticas pedagógicas partindo da representação do aluno como *incapaz de aprender* tende a centralizar nele, as causas dos problemas pedagógicos que surgem durante o seu processo de aprendizagem, bem como, há uma tendência de culpabilizá-los pelas situações de conflito na escola e de direcionar à ele, a responsabilidade pelo fracasso da turma.

Faz-se necessário de acordo com Ferreira (2007) compreender que não é a diferença que traça o destino das pessoas, mas sim, como ela é significada e como em decorrência desta significação se dá a educação e os cuidados que recebe. Para Oliveira (2007) muitos professores experimentam, somado ao despreparo pedagógico, um sentimento de medo e estranhamento em atuarem com as pessoas com necessidades especiais, em virtude disso, são muitas vezes silenciadas, discriminadas, estigmatizadas por meio de julgamentos que negam seu direito de pessoa humana em virtude de sua condição de aprendiz, de saúde e de vida.

Rodrigues (2007) destaca em sua pesquisa, algumas práticas de exclusão envolvendo as pessoas com o vírus da AIDS, entre elas as geradas pela própria família. Segundo a autora, a notícia de um familiar com o vírus da AIDS, muitas vezes, é recepcionada como uma grande tragédia, fruto de uma vida desregrada e promíscua. Observa-se muito forte a idéia do contato pelos líquidos do corpo o que explicaria a separação dos objetos pessoais e até mesmo da própria pessoa.

As pesquisas de Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza e Góes (2006) mostram que toda e qualquer representação corresponde a uma prática. Observar as condições que promovem as construção dessas representações e que contribuem para a emergência de situações opressoras torna-se o grande desafio para a configuração de um paradigma de reconhecimento do Outro.

4.3. A Emergência do Paradigma de Reconhecimento do Outro

Vivemos hoje um momento de luta incessante por uma humanidade negada, chegamos à conclusão que o desejo ressentido de normalidade alimentado por uma ideologia utilitarista e pragmática, só acirrou os fortes grilhões da segregação social sustentada por uma idéia comodista de que bastaria ao mundo, somente os considerados normais e aos demais, o expurgo e a marginalidade. Emerge uma necessidade humana de reconhecimento e respeito à diversidade que precisa ser alimentado por um sentimento de simpatia e de tolerância pelo outro, compreendidos como qualidades a serem cultivadas em cada um de nós.

Tolerância esta, que não implica em que eu concorde ou estime a quem eu tolero, mas sim, que eu o respeite, considere seus sonhos, suas idéias, seus gostos e não o negue por ser diferente; ela termina por me ensinar que na experiência de convivência aprendo com o diferente. Isto me permite acrescentar que também precisamos problematizar, o sentimento de simpatia ou antipatia que criamos pelo Outro, uma vez que, tendemos sempre a julgar, classificar e criar uma imagem do Outro, antes mesmo de conhecê-lo.

Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza e Góes (2006), demonstram a necessidade de desenvolver incessantemente a criticidade diante dos fatos que tentam legitimar representações sociais discriminatórias mistificadoras de situações de exclusão. Na compreensão das autoras, as

representações apesar de possuírem um caráter convencional e prescritivo aparentemente estático, não devem ser encaradas como algo determinado, que impede o ser humano de *ser mais*, o inibindo diante a possibilidade de lutar para sair de uma posição que o oprime. Lutar contra estas situações de exclusão é lutar contra o desrespeito à vida, uma luta profundamente ética. A Educação Inclusiva emerge nessas pesquisas como um instrumento que permite o desvelamento do mundo, quando concebida de modo crítico, responsável e humana.

Na pesquisa de Oliveira (2004), ela aponta para a construção de um movimento éticocrítico-libertador no cotidiano da escola, principalmente iniciado pelos professores da educação especial que na vivência pedagógica vêm construindo não somente uma representação positiva em relação aos alunos com necessidades especiais considerando suas potencialidades, mas também e principalmente vêm propiciando práticas concretas de luta em favor da superação das situações de exclusão por que passam essas pessoas.

Souza e Góes (2006) também observaram este compromisso ético e político. Por meio dos encontros educativos foi possível enfrentar algumas representações negativas mediante experiências de *escuta sensível* e *diálogo crítico* possibilitando que os educandos se assumissem como capazes de lutar, de intervir, não se percebendo como limitados por uma doença ou por uma dificuldade de aprendizado.

Rodrigues (2007) observou em sua pesquisa que somente a partir do momento que os educadores estabelecem o *diálogo* e a *escuta do Outro*, uma escuta sensível concebendo o Outro em sua inteireza é que se torna possível construir práticas pedagógicas mais humanas. Por meio da abertura ao *diálogo* e a *escuta* é possível compreender como este corpo, observado na pesquisa de Rodrigues (2007), inicialmente representado como um *corpo fragmentado, frágil, marginalizado* separado das demais pessoas por meio de uma fronteira intolerante como estratégia de não contaminação, passa a ser representado como um *corpo pessoa-ação*, destacando sua consciência e potencialidades, um *corpo consciente de seu estado de saúde-doença*, ultrapassando o estágio de recusa de si para um reencontro consigo mesmo, com a sua identidade.

As discussões de Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza e Góes (2006), em relação às representações demonstram como essas formas de saber se enlaçam e se entrelaçam na educação, às formas como elas garantem

a emergência de práticas inclusivas ou não refletindo na construção, reforço e assunção de identidades.

O papel da Educação Inclusiva é propiciar ações de resistência aos mecanismos ideológicos, que tentam dimensionar desigualdades sociais em desigualdades pessoais. Ela se consolida na ampliação do conhecimento crítico-reflexivo, no desnudamento da realidade recusando as regras de dominação vigente e de decisões mediante as formas de organização e lutas que impulsionem a formação de novas regras de vida social baseando-se na ruptura ou pelo menos na minimização das disparidades sociais que condicionam relações de exploração e banalizam a realidade de pobreza, de violência, de descaso e de exclusão social.

Nesta compreensão, penso que a Educação Inclusiva deve estar ancorada no reconhecimento do Outro, outrora negado, subsumido, aquele que teve sua alteridade desfigurada por uma representação de menosvalia, de ingênuo e ignorante. Os excluídos do acesso e usufruto dos bens e serviços, os socialmente representados como desviantes que precisam ser enclausurados, protegidos, ou reabilitados, uma vez que, romperam à ordem da normalidade e do bem viver social.

Compreende Guareschi (1998) que cada concepção leva a uma prática. Assim, se na minha concepção o Outro é percebido como alguém essencial a mim, penso a construção de um outro paradigma de compreensão do mundo e de ser humano que irá refletir na criação e na constituição de práticas sociais a partir de uma dimensão de alteridade que implica em uma concepção ética. É a partir da proposta de alteridade que, segundo o autor, percebemos o Outro como alguém essencial em nossa existência, no nosso agir; ele torna-se assim, necessário à nossa própria compreensão de nós mesmos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar as bases epistemológicas da teoria das Representações Sociais desenvolvidas por Serge Moscovici, observei que ela se sustenta principalmente na valorização de conhecimentos negados pelo paradigma moderno de ciência, entre eles, o senso comum. Este saber se define como um conhecimento prático que, fundamenta as nossas ações cotidianas e que em diálogo com o conhecimento científico orienta as nossas ações no mundo. Por meio do diálogo entre o conhecimento

científico e o senso comum, os sujeitos situados em uma realidade histórica permeada por ideologias, relações de valores e de poder (re)apresentam de modo crítico e criativo esta realidade, ou seja, constroem suas representações sociais.

A teoria das Representações Sociais se apresenta como um espaço multidimensional de estudo. Neste caso, os interessados em adentrar no campo de estudo das representações precisam compreender que as representações estão comprometidas com as situações naturais e complexas de homens e mulheres concretos. A sua proposta de estudo exige uma abordagem de pesquisa que se aproxime das condições reais da vivência dos sujeitos.

A análise das pesquisas de Oliveira (2004), Rodrigues (2007); Souza e Góes (2006) demonstram que as representações sociais são formas de conhecimento que constituem as realidades de nossa vida cotidiana, que tomam como ponto de partida a diversidade dos indivíduos trazendo a marca da tensão entre individual e coletivo, um saber fundamentalmente prático originado na vida diária que serve como um meio para estabelecer as associações que fazemos, garantindo certa familiaridade. Elas podem funcionar para legitimar uma ordem injusta usando de seu caráter convencional e prescritivo, a citar, as representações sociais em torno da deficiência como uma desgraça, uma doença contagiosa ou uma restrição à tentativa de relacionar com o outro, bem como, podem ser compreendidas como um saber prático construído por meio das conversações fortuitas situadas em um tempo histórico sujeito a conflitos, ideologias e relações de poder, logo, suscetível de ser superada, por meio, de um pensar crítico que promova a construção de representações inclusivas que se traduzam em práticas sociais mais humanas e fraternas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela. Mudança e representação social. In: **Temas em Psicologia**/ Sociedade Brasileira de Psicologia. V 8. n°3, p.241-247. Ribeirão Preto, 2000.

CHARLOT, Bednard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BANCHS, Maria Auxiliadora. Representaciones Sociales y Subjetividad. In: FURTADO, Odair e REY, Fernando Gonzáles (orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FARR, Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.); (prefácio Serge Moscovici). **Textos em Representações Sociais**. 8ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERREIRA, Maria Cecília Cacareto de. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, Denise Meyrelles (et al). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e Abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de (et al). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações Sociais na Educação Especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Representações sobre Eu – Outro – Outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois Programas de educação e saúde de Belém do Pará.** Belém, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SOUZA, Roseane Rabelo e GÓES, Wany Marcelle Costa. **A Pedagogia Social do NEP:** construindo representações inclusivas em comunidades hospitalares de Belém. Belém, 2006, 94f (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado do Pará.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Teoria das Representações Sociais:** Análise Teórico- Metodológica e Contribuições para a Educação Inclusiva. 2008. 111f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva sob diferentes enfoques) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

DISPOSITIVOS DE SAÚDE DO MUSEU DO MARAJÓ: encontro de saberes do cuidar a favor da promoção da saúde

TEIXEIRA, Elizabeth

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar (tornar visível) os dispositivos em exposição na seção de saúde do Museu do Marajó, a partir de imagens (o que se vê) e de enunciados (o que se lê) em cada dispositivo. Destaca-se uma concepção de cuidar, aspectos gerais do Museu do Marajó e quatro dispositivos com aspectos da cultura marajoara e amazônica no que tange aos saberes a favor da promoção da saúde, saberes tradicionais e populares, que são utilizados pelas populações no cotidiano.

Palavras-Chave: saberes do cuidar, promoção da saúde,

INTRODUÇÃO

Tratamos aqui de dispositivos de saúde na perspectiva adotada por Michel Foucault. Para o autor, um dispositivo é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras.

A nosso ver, podemos denominar os equipamentos em exposição na seção de saúde do Museu do Marajó como dispositivos de saúde, pois se caracterizam enquanto conjuntos multilineares compostos por linhas de saberes sobre o cuidar de natureza diversa; tais dispositivos combinam diferentes saberes: saberes da terra, da fauna, da flora, saberes míticos, saberes da experiência, que dão forma a cada um, que se revelam nos enunciados e se tornam, assim, sistemas heterogêneos que indicam diferentes modos para a promoção do cuidar da saúde-doença. O objetivo deste ensaio é apresentar (tornar visível) os dispositivos de saúde em

exposição na seção de saúde do Museu do Marajó, a partir de imagens (o que se vê) e de enunciados (o que se lê) em cada dispositivo.

Ponto de Partida: Concepções sobre o Cuidar, fraturas a suturar

A medicina moderna renunciou à antiga unidade entre o trato com a vida e a prática médica. Passou a querer dominar a doença, como passou a dominar a natureza, e com isso acabou causando um retrocesso no cuidar geral da saúde e na prevenção das doenças. A modernidade e sua medicina da doença passaram a uma subjugação dos fenômenos da doença e esqueceram a arte de cuidar da saúde. Esse cuidar, a partir do todo, ou seja, dos movimentos das estrelas, do clima, da composição da água, da natureza, das sementeiras e dos bosques, que rodeiam o estado geral do homem e os riscos que este se vê exposto, foi desconsiderado e desvalorizado pelo discurso da clínica.

Os problemas observados na travessia histórica do cuidar da saúde levam-me a pressupor que ocorreu uma separação/fratura entre as redes de saberes e práticas do cuidar, ou seja, as redes profissionais, institucionais, medicamentosas, científicas, representadas no seu conjunto pelo cuidar clínico da moderna medicina se separam das redes populares, locais, naturais e alternativas, representadas no seu conjunto pelo cuidar tradicional.

A questão a destacar é que o senso comum, o mundo das experiências de vida, o mundo da vida cotidiana, deixou de ser referência e passou a ser interferência no cuidar, de essência passou a ser ausência. Se não estamos considerando todas as redes, no trato do cuidar da saúde, estamos reduzindo-o e simplificando-o, o que não condiz com uma visão sistêmica, holística e complexa que se quer na contemporaneidade.

As relações entre o cuidar da saúde e o ecossistema, que se dão na localidade, bem como as múltiplas redes e nós, porventura existentes no cotidiano, permanecem separados, mesmo se manifestando no mundo da vida, nas mais amplas discussões e reflexões, provocando seu completo desligamento das iniciativas, programas e políticas de saúde. O que se quer neste ensaio é dar visibilidade a tais redes de saberes, para que possam ser consideradas e incluídas no âmbito das discussões sobre promoção do cuidar na saúde/doença.

Ponto de Chegada: O Museu

Este ensaio foi possível porque visitei o Museu do Marajó em abril de 2008. O Museu localiza-se na cidade de Cachoeira do Arari, na Ilha do Marajó. O Museu nasceu de modo informal em 1972, na cidade de Santa Cruz do Arari. No dia 16 de dezembro de 1981 foi fundada a Associação com o nome de O Nosso Museu de Santa Cruz do Arari. No dia 14 de julho de 1983, na Assembléia Geral dos sócios, foi mudada a razão social, sendo escolhida a nova denominação de MUSEU DO MARAJÓ. Na mesma oportunidade foi mudada também a sede, que passou a ser a cidade de Cachoeira do Arari, no prédio da antiga fábrica OLEICA que, por causa da falência, estava abandonada.

O Museu em Cachoeira foi aberto ao público em 8 de dezembro de 1984, enquanto continuavam os serviços de recuperação e instalação. A inauguração oficial foi realizada em 12 de dezembro de 1987. O Museu do Marajó nasceu como uma sociedade civil sem fins lucrativos, que visa o desenvolvimento da comunidade Marajoara através da cultura. Está legalizada em todos os níveis: no Conselho Nacional de Serviço Social, no Conselho Nacional de Museus e no Cadastro do Ministério da Cultura. Tem Inscrição Estadual, CNPJ, Atestado de Utilidade Pública Municipal e Estadual. O Museu do Marajó foi fundado e dirigido pelo saudoso Padre Giovanni Gallo (Mais informações sobre o Museu do Marajó podem ser encontradas no site www.museudomarajo.com.br).

Ponto de Encontro de Saberes sobre o Cuidar: Os Dispositivos de Saúde

PESCARIA DA SAÚDE COM CUIDADO

A Pescaria da Saúde com Cuidado é o primeiro dispositivo de saúde que manipulamos. Toda feita em madeira contém quatro barras laterais cada uma com 20 palavras-chave, totalizando 80 “comandos” para a pescaria. Para cada palavra-chave há um fio que tem na extremidade a receita popular adequada ao aspecto indicado. O visitante “pesca” os saberes a partir da escolha da palavra-chave indicada nas respectivas barras laterais.

As palavras-chave são de sete tipos: 1) sinais e sintomas (dor de dente, febre alta, rouquidão, dor de urina, dor nos olhos, tosse, tontura, diarreia, dor de barriga); 2) doenças (reumatismo, tuberculose, alcoolismo, paludismo, epilepsia, asma, catapora, diabete); 3) incapacidades (criança que não anda, insônia, dentição atrasada); 4) excessos (ressaca, dormir demais); 5) perdas (perda de cabelo); 6) traços pessoais (olhos vesgos, umbigo grande, verruga); 7) incentivo (para engravidar).

A Pescaria da Saúde com Cuidado também contém duas mensagens aos visitantes: a) O segredo da medicina popular não está somente nas ervas, nas banhas, nas cascas, ela tem, sobretudo o poder misterioso de mexer com a alma da gente, fazendo estalar aquela força misteriosa chamada fé.

Esta fé, que não é a fé em Deus e sim a fé nos remédios, utilizando todo um arsenal de armas secretas que são os condicionamentos, as contingências, desencadeia aquela reação que mobiliza o organismo do paciente, empurrando-o à comer e assim à sua melhora; b) A medicina da terra não sai das faculdades, não é financiada pelas multinacionais. É um brotar instintivo e singelo duma experiência repassada de pai para filho, motivada por sucessos, com uma justificativa sempre pronta para explicar os fracassos. O fator psicológico é o elemento catalisador que coordena e reforça os fatores positivos, tendo como resultado um remédio altamente personalizado.

Nas mensagens, múltiplas dimensões estão em jogo para se ter saúde, e isso implica um olhar para a inteireza do indivíduo. Na obra hipocrática *De um Regime de Vida Saudável*, a dieta surgiu como a grande reguladora da saúde humana, aliada aos esforços físicos. Outro princípio hipocrático era “nossa natureza é o médico das nossas doenças”, o que aponta para uma perspectiva ecológica. Outra dimensão era o lugar, e outra tese hipocrática era “o homem é uma parte do cosmo”.

Para Platão, teríamos que ter uma terapêutica do corpo, para manter a saúde e outra para a alma. No pensamento grego, numa perspectiva mais holística, o homem, a saúde e a natureza eram elos de um mesmo círculo, que se movia em torno da vida humana. A saúde era a natureza que era a própria saúde. A natureza era entendida como força propulsora e espontânea e os médicos de sãos tinham uma missão educativa e um cuidar para ensinar, que tinha no corpo e nas dietas, o seu grande alvo.

O legado aristotélico definiu o corpo como *órganon*, isto é, como instrumento da alma, o homem se valendo dele para agir no mundo e

relacionar-se com as coisas. Para os gregos o cosmos e a natureza eram perfeitos e ordenados por leis divinas. Enquanto os homens vivessem em equilíbrio com esta, sentir-se-iam bem, saudáveis e produtivos. As doenças representariam, então, um desequilíbrio do homem com a natureza.

Galeno foi quem descreveu pela primeira vez a medula espinhal, os nervos cranianos e a passagem de sangue pelas artérias. A medicina "galênica" era cosmocentrada, com tratamentos baseados na contenção de excessos, no repouso, na alimentação, em banhos para acalmar e aplacar a dor, não havendo intenção de cura, mas sim de permitir que o corpo retomasse o equilíbrio e assim se restabelecesse.

Temos nas mensagens também uma perspectiva psicossomática. O estudo da psicossomática tem como finalidade integrar a doença à dimensão psicológica, propiciando um melhor entendimento do paciente e uma ação terapêutica mais abrangente e significativa. Tais estudos avançaram e já no século XX, quando os médicos não conseguiam encontrar agentes infecciosos ou outras causas diretas para uma determinada doença, levantava-se a hipótese de que fatores psicológicos poderiam estar envolvidos. Segundo o modelo de conflito nuclear, a presença de determinados conflitos inconscientes pode levar à manifestação de queixas físicas, sendo que cada doença física pode ser compreendida como o resultado de um conflito psicológico fundamental ou nuclear. Por definição, a medicina psicossomática diz respeito ao diagnóstico e ao tratamento de doenças físicas que poderiam ser causadas por processos deficientes na mente.

SABEDORIAS SUSPENSAS

Denominamos Sabedorias Suspensas o segundo dispositivo de saúde que manipulamos. O dispositivo apresenta 45 placas "suspensas" por um suporte de madeira. Cada placa contém informações sobre sabedorias também conhecidas como Medicina Alternativa, Medicina da Terra, Medicina Mágica,

Medicina Rústica, dentre outras. Encontramos neste dispositivo informações sobre algumas terapias (cromoterapia, excretoterapia, terapia musical), sobre áreas de estudo (reflexologia, piramidologia, iridologia), e também sobre estratégias/recursos populares que tem caráter terapêutico

(dança, simpatia, pajelança, candonblé, placebo, ventosa). As placas indicam a origem a origem, o conceito, os seus criadores/fundadores (quando é o caso), e explicam seu uso no cuidar da saúde-doença.

Segundo Helman (1994), os indivíduos percorrem “itinerários terapêuticos” para obter cuidado (preventivos, curativos, paliativos). Neste percurso aproximam-se de múltiplas terapias e áreas de estudo, ilustradas e explicadas nas placas do dispositivo. Segundo Buchillet (1991), a decisão dos indivíduos em adotar um ou outro recurso depende da categoria etiológica do problema, ou seja, se a causa é de origem sobrenatural/psicológica, utilizará um tratamento do campo alternativo, mas quando é de origem natural/fisiológica, será um tratamento do campo profissional.

TEXTOS-VISORES

O terceiro dispositivo que manipulamos, denominamos Textos-Visores. Também feitos de madeira, os três encontrados na seção de saúde do Museu contém informações sobre termos muito usados entre as populações da região. O primeiro destaca termos utilizados da Medicina Mágica e Religiosa (mistérios, pajelança, simpatia, profilaxia mágica, catolicismo de FOLK); o segundo está identificado como “O jeitinho do povo: será que presta?”, e contém os termos excretoterapia, remédios caseiros e crendices, remédios duvidosos, pirótica/a magia do fogo; o terceiro denomina-se Medicina Rústica da Terra (plantas que curam, fitoterapia, técnicas especiais, pingaterapia, farmacopéia dos índios TIRIYO).

MURAL DE PRODUTOS NATURAIS

O quarto e último dispositivo que identificamos, denominamos Mural de Produtos Naturais. São quatro caixas de madeira, com proteção de vidro, presas à parede, que contém em seu interior amostras de produtos naturais utilizados no cuidar da saúde-doença. São produtos de origem animal, como banhas, leites, óleos e cebos (leite de anani, óleo de copaíba, cebo de carneiro, banha de galinha), vegetal, como folhas, cascas, favas, raspas, caroços (fava do jucá, casca do súcuba, folha de

capim marinho, raspa de juá, caroço de tucumã) e objetos usados em simpatias e outras crendices (santinhos, talismãs, patuás).

Adotamos a concepção de Teixeira (2000), em que cuidado é entendido como uma ação dinâmica e implicada, um conjunto de redes de saberes e práticas, encontros e conexões com a natureza. É entendido assim, para se contrapor a uma concepção estática e neutra, que separa o sujeito que cuida do sujeito que é cuidado. Apoiamos-nos na concepção cuidado cotidiano de saúde, um prolongamento das ações de cuidar na perspectiva terapêutica institucional, tendo como referência a casa e o lugar de vida das comunidades. O que encontramos nos dispositivos pode contribuir com o cuidado cotidiano, pois revelam saberes e que-fazer para promoção da saúde.

No que vimos e lemos nos dispositivos, encontramos convergência com o conceito de integralidade, entendida como apreensão ampliada das necessidades de saúde. A nosso ver, a integralidade implica uma recusa ao reducionismo, à objetivação dos sujeitos e é uma afirmação e confirmação da possibilidade para o diálogo. Como refere Mattos (2005) “a integralidade envolve uma leitura ampliada das necessidades de saúde das pessoas e dos grupos populacionais” (p. 123). Assim, o cuidado prudente para uma vida decente perpassa pela apreensão das necessidades de cuidado cotidiano de saúde e para além de uma perspectiva de intervenção, tem mais a ver

[...] com a análise que utilize o conhecimento técnico, a partir do qual reconhecemos (na nossa leitura de profissionais de saúde), a necessidade de certo cuidado numa situação concreta, mas que amplia o olhar para além desse conhecimento, no sentido de apreciar o significado desse cuidado na vida das pessoas e dos grupos sociais, e de indagar sobre sua possibilidade de contribuir, ainda que modestamente, para uma vida decente (p.131).

Outra concepção que a visita à seção de saúde do Museu nos fez lembrar foi a de sabedoria prática, pois como afirma Acioli (2005), o saber prático “não se refere a uma prática específica e, sim, aos sentidos, significados e valores advindos das experiências dos sujeitos incorporadas cotidianamente, a partir de suas necessidades de saúde e enfrentamento de seus processos de adoecimento nos contextos diversos em que estão inseridos” (p.197).

A concepção parte de duas expressões para nós extremamente importantes: o senso comum e o saber local. Infelizmente, na filosofia moderna, a concepção de senso comum ganhou um sentido negativo, e passou a ser relacionado a erro, ilusão, superficialidade. O senso comum contém sentidos de resistência e reflete o conjunto de relações da vida cotidiana de uma dada sociedade e, não necessariamente, concepções superficiais. Geertz (1997) realça que o senso comum tem leveza, naturalidade, praticabilidade dentre outros aspectos, que não são negativos. Tais saberes, coloquiais e locais, são referidos pelo autor como saberes práticos advindos do dia-a-dia, são empíricos e transmitidos de forma oral, assistemática e lenta entre as sociedades.

A autora nos lembra que Michel Mafesolli ressalta a importância do senso comum e o lugar que ocupa como substrato da própria teoria, e refere-se a ele como expressão de um saber enraizado. Para o autor, a razão sensível é exatamente a abertura ao senso comum sem negar fidelidade às exigências de rigor próprias ao espírito. Temos nos balizado por uma postura de cuidado humano/humanista na medida em que também exercitamos um modo de estar com o outro, de colocar-se no lugar do outro, de ser solidário com a vida do outro. Souza et al (2005) ressaltam que cuidar é “ajudar outra pessoa a obter auto conhecimento, controle e auto cura” (p.267).

Ponto de Parada: Considerações Poéticas-Finais

Tantos saberes, fios de uma cultura marajoara e amazônica
Que indicam que-fazerem a favor da promoção da vida...
Tantas receitas, indicações e contra-indicações a favor da saúde...
Tantas informações e prescrições a favor da relação com a natureza...
Guardadas e protegidas no Museu do Marajó, em Cachoeira do Arari
A espera dos visitantes, nativos e estrangeiros...
Organizadas e em exposição na seção de saúde
A espera de um olhar curioso e atento...
Tanta sabedoria a mercê do tempo e da chuva
A espera de cuidados do Homem Amazônico.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, S. Os sentidos de cuidado em práticas populares voltados para a saúde e a doença. In: PINHEIRO; R, MATTOS, R.A. *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: HUCITEC; São Paulo: ABRASCO, 2004.

BUCHILLET, Denise (org.). *Medicinas tradicionais e medicina ocidental na Amazônia*. Belém: Cejup, 1991.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: www.filosofiafrancesa.com Acesso em: 13 set 2008.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HELMAN, C.G. *Cultura, saúde e doença*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MATTOS, R.A. Cuidado prudente para uma vida decente. In: Pinheiro R, Mattos RA. *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: HUCITEC; São Paulo: ABRASCO; 2004.

SOUZA, M.L. et al. O cuidado em enfermagem: uma aproximação teórica. *Rev Texto Contexto Enferm*. 2005 abr/jun.; 14(2): 266-270.

TEIXEIRA, E. *Travessias, redes e nós: complexidade do cuidado cotidiano ode saúde entre ribeirinhos*. Belém: Grafisa, 2000.