

Elisa Maria Pinheiro de Souza
Marco Antonio da Costa Camelo

Org.

O OFÍCIO DO
PROFESSOR:
REFLEXÕES
SOBRE
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS



venda, ou seja, o

UEPA





Universidade do Estado do Pará

Reitor	Rubens Cardoso da Silva
Vice-Reitor	Clay Anderson Nunes Chagas
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós- Graduação	Renato da Costa Teixeira
Pró-Reitora de Graduação	Ana da Conceição Oliveira
Pró-Reitora de Extensão	Mariane Cordeiro Alves Franco
Pró-Reitor de Gestão e Planejamento	Carlos José Capela Bispo



Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe	Robson José de Souza Domingues
Conselho Editorial	Francisca Regina Oliveira Carneiro
	Hebe Morganne Campos Ribeiro
	Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
	Josebel Akel Fares
	José Alberto Silva de Sá
	Juarez Antônio Simões Quaresma
	Lia Braga Vieira
	Maria das Graças da Silva
	Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
	Marília Brasil Xavier
	Núbia Suely Silva Santos
	Robson José de Souza Domingues (Presidente)
	Pedro Franco de Sá
	Tânia Regina Lobato dos Santos
	Valéria Marques Ferreira Normando

Elisa Maria Pinheiro de Souza
Marco Antonio da Costa Camelo

O Ofício do Professor: Reflexões sobre práticas pedagógicas


UEPA
Belém - Pará
2017

Realização

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

Apoio



Normalização e Revisão

Marco Antônio da Costa Camelo
Nilson Bezerra Neto

Capa

Fábio Nobre

Diagramação

Odivaldo Teixeira Lopes

Livraria

Arlene Sales Duarte Caldeira
Maria Cláudia da Silva Faro

Apoio Técnico

Alexandre Nicolau Saraty
Bruna Toscano Gibson
Jarina Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Diretoria de Biblioteca Central da UEPA

Ofício do professor : reflexões sobre práticas pedagógicas / Elisa Maria Pinheiro de Souza, Marco Antonio da Costa Camelo(Org.). – Belém : EDUEPA, 2017.

256 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-8458-021-7

1. 1. Prática de ensino. 2. Professores-Formação. 3. Currículo. 4. Educação a distância. 5. Inclusão social. 6. Educação indígena. I. Souza, Elisa Maria Pinheiro de, Org. II. Camelo, Marco Antonio da Costa, Org.

CDD 22 ed. 370.71

Editora filiada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3222-5624

PREFÁCIO

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Paulo Freire

Quem sabe valeria a pena iniciar esta Apresentação enfatizando a importância desta publicação na busca de encurtar o distanciamento que, às vezes, se produz em nossas instituições entre os chamados “teóricos” (que se dedicam à pesquisa) e os “práticos” (que se dedicam à aplicação). Enfatizar que é fundamental ir criando um acúmulo histórico e uma cultura institucional, alimentados por uma dinâmica de responsabilidades de reflexão entre os diferentes integrantes, que garantam a acumulação e continuidade do processo educacional em conjunto.

A produção de um texto, da natureza dos aqui publicados, situa-se no difícil e pouco transitado caminho intermediário entre a descrição de uma experiência e a reflexão teórica. É um primeiro nível de conceitualização que pretende contribuir com a qualidade da própria experiência e, às vezes, com o amadurecimento sobre a teoria.

Esses anos de docência e de convivência na UEPA me permitem não apenas constatar o grau de autonomia da Elisa, Marco Antônio, Lourdes Melo, Jose Roberto, Paraense, Ana Kely, Ana D’Arc, Sinaida e Irene Elias, mas também ver se abrir horizontes em jardins encantados, e praticamente infinitos, de conhecimento sobre a condição humana.

Condição esta que, nas duas últimas décadas, modificou o panorama dos movimentos educacionais, pela diversificação de suas pautas, em especial o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira, culturais, que tornaram muito mais visível o Pará, não só pela sua decantada extensão territorial, mas porque, a seu modo, tem se equipado para participar da vida do país.

O crescimento desses movimentos educacionais e a reação do estado a essas reivindicações vão tornando dia a dia mais claro o âmbito das responsabilidades das políticas públicas na área educacional, seus

métodos e interesses. Emergem assim olhares inovadores sobre o fazer educacional, nascidos dos novos papéis que o Estado desempenha em contexto regional e nacional.

Neste contexto, esta obra tematiza a educação num cenário interdiscursivo do que diz a experiência do professor, com as suas redes particulares de interlocução, e cujas discussões repercutem questões sobre identidades quilombolas, trajetórias formativas, educação a distância, letramento digital, literatura, biologia, escolas cicladas e inclusão, realçando alguns aspectos dos discursos e das representações sobre o educador a escola.

Há um tema recorrente em todos os textos, que não necessariamente está explícito no título, mas subjacente ao conteúdo, nas entrelinhas de cada texto: a preocupação com a resolução de problemas, alguns tão antigos, mas de difícil solução, que nos espanta, a cada dia, sob novas formas.

Ao incorporar esses problemas como seus, vemos que o processo educativo não é apenas tático, ou estratégico, é central, sua função é contribuir objetivamente para a superação desses, apostando sempre na realização plena do humano.

Um aspecto que determina um pertencimento dessa recorrência das discussões aqui apresentadas, a um campo discursivo relativamente comum, são as práticas educativas de acordo com os sujeitos das experiências e suas condições socioculturais e contextuais.

Ao puxarmos esse fio, podemos nos voltar para os textos que compõem este livro. Iniciemos pelo de **Elisa Maria Pinheiro de Souza**, “Letramento digital: um estudo sobre a formação de discentes do Curso de Letras da UEPA”, cujas reflexões enfatizam, como o próprio título indica, a relação entre letramento digital e a formação de discentes. Estudo realizado no período de 2008 a 2009, no âmbito do Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, no campus de Belém, Moju, Paragominas e Vigia, cujos resultados apontam a necessidade de ampla reflexão sobre concepções que embasam não só a construção do desenho curricular desta licenciatura, bem como princípios que

norteiam práticas pedagógicas nesse processo de formação, principalmente, no que tange ao uso das tecnologias digitais.

O texto de **Marco Antônio da Costa Camelo**, “Currículo, prática docente e literatura de expressão amazônica”, discute a ótica curricular e o exercício docente, o saber e a prática do professor do ensino fundamental em literatura amazônica e as matrizes curriculares de ensino propostas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém-Pará, com vistas aos conteúdos voltados para literatura amazônica. Contribuindo para que se tenha um perfil diagnóstico sobre o que está sendo feito, em termos pedagógicos, no ensino de literatura regional na escola.

Continuando o debate, **José Roberto Alves da Silva**, em “Educação a distância: a experiência pioneira da UEPA na formação de professores”, analisou as ações do consórcio *CampusNet Amazônia*, especificamente no âmbito da Universidade do Estado do Pará, com a oferta em seis municípios do Curso de Matemática a Distância. O resultado do estudo colabora para a ampliação de ações mediante o ensino a distância na formação de professores, a partir das ações proporcionadas na atuação e na prática docente em tal modalidade de ensino na educação superior. O autor, entre outras contribuições, apresenta elementos para se pensar o espaço dos sujeitos nas relações sociais, especialmente nas práticas educativas.

Esta é também uma das contribuições de **Ana Kely Martins da Silva** no texto “Trajetórias formativas dos professores dos cursos de Letras e Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA)”, que trata da formação docente, por entender que esta se constitui em um eixo fundamental para melhoria de qualidade da docência, e se pergunta: Qual o perfil dos professores universitários? Qual a trajetória de formação inicial dos professores? Qual o lugar da formação continuada na Universidade? Os professores fazem pesquisa? Quais as condições institucionais que os professores possuem para desenvolver pesquisa e docência universitária? As categorias de análise adotadas perpassaram pelo perfil, pela trajetória de formação inicial e continuada e pelas condições de trabalho dos docentes universitários. O objetivo central foi analisar o perfil, a trajetória

de formação dos professores universitários e as suas condições de trabalho na pesquisa e na docência. Enfim, a pesquisa traz resultados significativos acerca do cenário da educação superior, mais especificamente da trajetória de formação dos docentes universitários.

Também nesse prisma, podemos olhar para o texto **Ana D’Arc Martins de Azevedo**, “Tensões na construção de identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu–Moju (PA)”. É o debate sobre essas tensões presentes na identidade quilombola de Jambuaçu, muitas vezes alijada e à margem da sociedade, encontrando barreiras e obstáculos ideológicos para mobilização de uma nova consciência, em que a identidade quilombola se torna uma estratégia ideal e significativa de combate ao racismo no contexto educativo pelo trabalho coletivo e formação permanente para os professores diante de suas dificuldades de atuarem na prática.

“Biólogo ou professor de biologia: um estudo entre estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas”, de **Sinaida Maria Vasconcelos de Castro**, trata da opção pela carreira docente entre os estudantes de cursos de licenciatura em ciências biológicas, identificando as representações sobre a profissão docente de licenciando; os fatores que determinam a opção dos estudantes pelo curso de licenciatura em ciências biológicas e as suas perspectivas profissionais, correlacionando fatores que determinam a opção pelo curso de licenciatura em ciências biológicas e a escolha da carreira docente.

Irene Elias Rodrigues, no texto “A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no processo educativo escolar: uma experiência inversa”, trata da trajetória de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada no município de Tucuruí, sudeste do Estado do Pará, unidade de ensino que se propôs a construir o processo de inclusão de forma diferenciada daquela prevista nos pressupostos legais: de instituição voltada para educação especial abriu-se para receber alunos do ensino regular, visando possibilitar o acesso à educação de qualidade para todos, indiscriminadamente.

Antônio Jorge Paraense da Paixão analisa a questão indígena

na na educação, assim como a maneira pela qual os índios são tratados pela sociedade. As questões relativas a uma escola “diferenciada, que leve em consideração direitos e deveres pertinentes à cidadania, é o sensível e não menos científico enfoque configurado pelo autor. O tema do artigo remete não apenas à legislação vigente, bem como ao conceito de “interculturalidade”, que segundo Paraense é um dos pilares fundamentais da Educação Escolar Indígena na América Latina. O trabalho tem como escopo a etnia Tembé e o processo ensino/aprendizagem na aldeia Teko Haw.

Este livro, portanto, reúne um conjunto de discussões que não apresentam apenas um caminho, uma única abordagem. Seus autores esperam levantar questões que possam suscitar discussões interessantes, capazes de estimular mudanças no processo de formação no contexto educacional, ampliando o debate que lhe deu origem para reformular-se sempre e, com isso, renovar igualmente as posturas sobre o tema que o gerou. Dirige-se, dessa forma, a todos os que estão sintonizados com a necessária caminhada de transformação dos sujeitos pelo viés da educação.

Enfim, com essas palavras, encerro a apresentação dessa amostra variada de experiências acadêmicas que pode ajudar outros a (re) desenharem seus próprios processos, vendo que isso é possível e viável. Com a socialização dessas experiências, ganha a Universidade do Estado do Pará, ganha a comunidade educativa, ganham todos os leitores. Ao mesmo tempo, é meu desejo que essas mesmas palavras reflitam a satisfação pessoal que senti ao ser convidada para escrever esta apresentação.

Profa. Dra. Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva

SUMÁRIO

- 12 | **TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES QUILOMBOLAS: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO QUILOMBO DE JAMBUAÇU – MOJU (PA)**
Ana D’Arc Martins de Azevedo
- 42 | **LETRAMENTO DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS DA UEPA**
Elisa Maria Pinheiro de Souza
- 74 | **A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA INVERSA**
Irene Elias Rodrigues
- 103 | **TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LETRAS E MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)**
Ana Kely Martins da Silva
- 129 | **CURRÍCULO, PRÁTICA DOCENTE E LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA**
Marco Antônio da Costa Camelo
- 159 | **INTERCULTURALIDADE E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO A PARTIR DA ALDEIA TEKO-HAW – PARÁ**
Antônio Jorge Paraense da Paixão

212 | **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA PIONEIRA DA UEPA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

José Roberto Alves da Silva

234 | **BIÓLOGO OU PROFESSOR DE BIOLOGIA: UM ESTUDO ENTRE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Sinaida Maria Vasconcelos de Castro

TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES QUILOMBOLAS: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO QUILOMBO DE JAMBUAÇU – MOJU (PA)

Ana D’Arc Martins de Azevedo¹

INTRODUÇÃO

O Quilombo de Jambuaçu, que foi referência para a realização desta pesquisa, está localizado na Região Amazônica, ao norte do Pará, cujo rio principal é o Rio Jambuaçu, que com seus afluentes, tornou-se o caminho de fuga de escravos.

Esse Quilombo dista 15 km do município de Moju, onde nesse município “se estabeleceram os maiores engenhos, as maiores fazendas agrícolas [...], numerosa escravaria negra” (SALLES, 2004, p. 159).

O Quilombo de Jambuaçu tem atualmente 15 comunidades tituladas, denominadas Santa Maria do Traquateua, Conceição do Mirindeua, Jacundaí, Santo Cristo, Ribeira, São Manoel (Comunidade mais antiga), Santa Maria do Mirindeua, Vila Nova, Centro Ouro, São Bernardino, Nossa Senhora das Graças, Santa Luzia do Traquateua, Santana, São Sebastião e Santa Luzia do Bom Prazer do Poacê.

¹ Professor Adjunto II da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

O acesso ao Quilombo está sinalizado por paisagens que retratam um cenário de matas, ramais, igarapés e pela rodovia principal que circunda todo o Quilombo, chamada de Rodovia Quilombola, a qual dá acesso às comunidades, bem como às localidades de cultivo de roças para fabricação de farinha, o que, em última análise, resulta em fonte de renda para a maioria das famílias dessas Comunidades.

Nesse cenário, ressalto que, além de outros problemas, o quilombo vivencia tensões e dificuldades com a Companhia VALE desde o ano de 2004, iniciado com o Projeto Bauxita, localizado no município de Paragominas, destinado ao transporte de caulim de Paragominas até Barcarena, onde está situado o complexo da Albrás. Para o beneficiamento desse minério (bauxita), uma das etapas do processo foi levá-lo através de três minerodutos (já implantados em Jambuaçu), bem como a implantação de uma linha de transmissão de energia elétrica, a fim de dar suporte e abastecer a mina de bauxita.

Nesse contexto, outras empresas também adentraram em Jambuaçu, como a primeira grande empresa agroindustrial, REASA, para plantação de dendê (cerca de 20 mil hectares), que posteriormente veio a ser denominada de MARBORGES LTDA, apossando-se de mais outra porção de terra.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo nos remete à história da escravidão, enquanto “comércio” “adotado pelos assírios, egípcios, judeus, gregos e romanos, entre outros povos, tendo como base legal o direito do vencedor das guerras sobre a vida dos prisioneiros” (TRECCANI, 2006, p. 23). Remete ainda ao contexto atual, no sentido que, no Brasil não há tráfico nem comercialização, como acontecia na época colonial, mas ainda há escravo e trabalho forçado que atinge, especialmente, trabalhadores rurais, muitos em condições desumanas e até piores do que as sofridas pelos negros até o século XIX.

Os negros de então eram capturados na África “e vendidos nos portos de Moçambique, na costa Oriental, e nos portos, como Uidá e

Luanda, na costa Ocidental” (LINDOSO, 2007, p. 21). E nesse comércio havia uma grande variedade de grupos africanos, como os guinéus, os angolanos, os bantus, os sudaneses, os minas, etc.

Essa captura consistiu “em uma das maiores tragédias da história da humanidade” (MUNANGA, 2006, p.18), e que perdurou por muitos séculos, envolvendo a África subsaariana (área do continente africana situada sob a linha do deserto do Saara) com os três continentes - Ásia, Europa e América, a partir de rotas denominadas: oriental (Oceano Índico), transaariana (deserto do Saara e do Mar Vermelho) e transatlântica (Oceano Atlântico – todos os africanos do Brasil chegaram por meio dessa rota) (*ibidem*, 2006).

Diante disso, a partir do século XVI, “Espanha, Inglaterra, Portugal, França e Holanda se dedicaram intensamente a este lucrativo comércio” (TRECCANI, 2006, p. 23). O que retrata uma história marcada por lutas e conflitos que se disseminou no mundo, como na Jamaica, nas Guianas Coloniais, na Venezuela e na Colômbia.

Nesse âmbito destaca-se Portugal, um país que muito se interessou por esse lucrativo “comércio”, tendo em vista o investimento na colonização do Brasil e cujo foco consistia em sistematizar a produção do açúcar, enquanto artigo lucrativo na Europa, uma vez que esse Portugal já possuía experiência nessa produção, nas ilhas da Madeira e dos Açores.

Nessa condição, provavelmente a partir da primeira metade do século XVI, chegavam ao Brasil os africanos, tratados apenas como “força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos” (MUNANGA, 2006, p.16), enquanto estratégia mercadológica que os portugueses obtiveram para lucrar no Brasil. Por isso a vinda de milhões de africanos, por meio do tráfico negreiro, com intuito de “fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia” (*ibidem*, p. 16).

Desse modo, as relações sociais estabelecidas ao longo da história, no Brasil, foram determinantes na formação do processo de construção de uma identidade, envolvendo situações de discriminação e de opressão que, segundo Silva (1987, p. 56), se dimensiona como uma

identidade abafada “que só aparece em uma e outra brecha. Ela não precisa ser construída, e, sim, respeitada, e se ela só aparece nas brechas é porque realmente só pode se manifestar através dessas brechas”.

Desse modo, para facilitar a entrada de escravos africanos na região amazônica, por exemplo, e diante de recursos exíguos, criou-se a Companhia de Comércio do Pará e Maranhão, em 12 de fevereiro de 1682, cujos poderes consistiam no monopólio sobre o comércio, bem como a isenção de impostos sobre alguns produtos.

Assim, a entrada de escravos se deu de maneira significativa por meio de um compromisso firmado de importar 10 mil escravos, em 20 anos, para a imensidão das terras amazônicas, sendo que os portugueses, no campo agrário, se detiveram no núcleo de Belém do Pará, o qual foi dominado no ano de 1615 por Francisco Caldeira Castelo Branco, considerado por historiadores o primeiro latifundiário do Pará.

Assim, pouco a pouco, os portugueses se estenderam pelas terras entrelaçadas por numerosos igarapés e rios, os quais vinham desembocar as proximidades do rio Guamá, Capim, Acará, bem como no baixo Tocantins, na ilha de Joanes e nas pequenas ilhas das redondezas, onde foram construídos

[...] diversos engenhos, como o [...] Murucutu, com 40 a 50 escravos; ou então, o Madre de Deus, de Eduardo Angelim, que chegara a possuir 72 cativos. Na verdade, desde o período colonial, na região de Belém, tanto em seu espaço urbano, quanto em suas cercanias, concentrava-se boa parte da população escrava da Província (BEZERRA NETO, 2001, p. 59).

Nesse contexto, Salles (2004) também ressalta a existência de 22 engenhos chamados

[...] “engenhos reais”, estabelecimentos de primeira ordem, como ainda há testemunho de casas senhoriais em perfeito estado de conservação ou apenas majestosas ruínas. E indicou entre os maiores os seguintes: Itacuaã, Ibirajuba ou Burajuba, Carambaba, Jaguarari, Itaboca, Juquirí, todos localizados nas terras de Moju (p. 160).

Esse autor ressalta ainda que essas terras tornaram-se alvo de muitos conflitos, sendo os jesuítas os grandes latifundiários de fazendas nessa região, e que se dedicavam à produção do açúcar, algodão, cacau, café, etc.

Moju (município que em que está localizado o Quilombo de Jambuaçu), então, “guarda memória da violência nos campos, do banditismo dos ricos proprietários, das brigas que refletiam as divergências políticas, a ponto de perturbarem, várias vezes, a própria existência do município” (*ibidem*, p. 162).

Assim,

[...] registro [...] na pequena Moju que, com suas oligarquias, constituídas nas priscas eras, continua a representar os donos do poder, oprimindo e excluindo parcela considerável da população neste mundo, o melhor de todos os mundos possíveis, comandado por insígnies sofismógrafos do capitalismo (*ibidem*, p. 166).

Até o século XVIII, ainda não era significativa a presença de escravos negros “entre os anos de 1682 e 1692 [...] no Grão-Pará, face a ausência de tráfico entre esta capitania e a África” (*ibidem*, p. 22).

Contudo, especificamente em “1708, por José de Azevedo, já se introduzia nas regiões do Maranhão e do Grão-Pará 200 escravos d’África por ano” (*ibidem*, p. 22) durante o consulado pombalino.

Desse modo, a partir da metade do século XVIII, a economia escravista em solo amazônico ocorria em núcleos coloniais e engenhos de açúcar que se fixaram em torno de Belém, do Baixo Tocantis, do Amapá, do Marajó, do Baixo Amazonas, do nordeste paraense e da zona fronteira com o Maranhão.

A população amazônica, então, cresce e se mistura. São agora mulatos (branco e negro), mamelucos (branco e índio), curiboca (negro e índio), cafuzo (mameluco e negro), crioulos (pai e mães negros), tapuio (pai e mãe índios aldeados).

Após isso, em 1834, houve a derradeira entrada de escravos africanos na Amazônia. E na década de 1850, o fim definitivo do tráfico de negros para o Brasil, o que não representava, entretanto, a interrupção dessa atividade em solo amazônico.

Nesse contexto, a formação dos primeiros quilombos no Brasil estava atrelada a “várias revoltas [...] na luta pelo fim deste regime desumano e cruel” (MUNANGA, 2006, p. 98). Destaco que a Amazônia também teve um movimento revolucionário denominado Cabanagem, no Pará (1835-1840), que, carregado de momentos de guerra interna pelo ideal de liberdade, foi propício para o estabelecimento de quilombos nessa região e que,

[...] empolgados pelas pregações liberais, os negros e mulatos tiveram, não há dúvida, uma atuação de relevo na Cabanagem. [...] A Cabanagem teve, porém, como principal consequência, a desorganização do regime escravista. Cessado o movimento, este se refez lentamente. Os negros que escaparam foram engrossar os quilombos. Os mais famosos se localizaram no Tapajós e no Trombetas e deles ainda há remanescentes. (SALLES, 2004, p. 38).

Desse modo, Munanga (2006) considera que o aquilombamento existiu em lugares onde ocorreu a escravidão dos africanos e seus descendentes, como nas Guianas, nos Estados Unidos, nas Américas, apresentando nomes diferentes, respeitando a região em que os quilombos estavam localizados; nos países de colonização espanhola denominados de *cimarrónes*, em Cuba e Colômbia de *palenques*; em Venezuela, de *cumbes*; na Jamaica, de *marroons*.

Dito isto,

A palavra *kilombo* é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constituiu-se em um agrupamento militar composto pelos *jaga* ou *imbangala* (de Angola) e os *lunda* (do Zaire) no século XVII (*ibidem*, p. 71).

Os primeiros quilombos, voltados exclusivamente para “abrigar” os escravos negros, desenvolveram-se em larga escala, considerando a insatisfação e a não aceitabilidade das atividades de trabalho escravo que a eles eram impostas de forma arbitrária pelos colonos brancos.

Nesse sentido, Salles (2004) reconhece que existiam semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, os quais foram constituídos no mesmo período. O autor ainda observa que os quilombos existentes no Brasil representam uma inspiração africana, reconstruídos pelos negros escravizados como forma de alternativa de refúgio e oposição aos ditames escravocratas, além de ser uma ávida busca por melhores condições de vida a qual todos têm direito.

Não obstante os quilombolas viverem em lugares seguros, ainda estavam perto de fazendas, de vilas e cidade e, por isso, ainda eram motivos de pesadelos e noites mal dormidas de senhores de fazendas, uma vez que “mantinham redes de apoio e de interesses que envolviam escravos, negros livres e mesmo brancos, de quem recebiam informações sobre movimentos de tropa e outros assuntos estratégicos” (REIS, 2007, p. 20).

Essa complexa trama de relações Flavio Gomes chamou de “campo negro”, um espaço social, econômico e geográfico através do qual circulavam os quilombolas e que incluía senzalas, tabernas, roças, plantações, caminhos fluviais e pântanos, alcançando vilas de pequeno porte e cidades, e cidades do porte do Rio de Janeiro, quando já era a mais populosa do Brasil, em meados do século XIX (*ibidem*, p. 20).

De acordo com Treccani (2006, p. 34), “o primeiro quilombo brasileiro teria surgido a partir de 1575”, e recebeu várias denominações, como calhombolas (*ibidem*, 2006), amoncambados, bosnegers (termo dados pelos holandeses, que significa negros da mata), mocambos (REIS, 2007), sendo que a sua localização era considerada uma estratégia de defesa e de fuga das forças repressoras que “rondavam” os quilombos, no sentido de “espalhar armadilhas, cavar buracos, mudar constantemente de lugar” (TRECCANI, 2006, p. 62).

Destaco que, durante as fugas, os escravos, em algumas regiões do Brasil, eram perseguidos pelos capitães-do-mato, geralmente pretos ou pardos forros, bem como egressos da condição escrava. Esses homens exerciam a profissão de capturar, de caçar os escravos que fugiam para os quilombos. Essa profissão era regulamentada por Regimento que validava a atuação de soldados-do-mato, sargento-mor e capitão-mor-do-mato, e que existiu nas Américas, cujas denominações eram: *rancheadores* (Cuba), *coromangee ragner* (Guianas) (TRECCANI, 2006, p. 40).

E, durante essas fugas, os negros se alimentavam, dentre outras coisas, do mel de abelhas, “e por isso começaram a ser chamados de papa-méis” (LINDOSO, 2007, p. 23).

Nesse aspecto, esse objetivo subjaz à sobrevivência por meio da criação de *cercas reais*, enquanto alternativas de defesas, denominadas Cerca Real do Macaco, localizadas nas matas do oiteiro do Barriga. Tais cercas representavam a unidade das comunidades de mocambos lideradas por Zumbi (que tinha um ideal político de nação) e Ganga Zumba (pensou uma nação mais etnologicamente) (*ibidem*, p. 19-20).

E o termo *mocambo*

[...] é a forma de habitação ou moradia que aqui se instalou para refúgio de negros fugitivos ns matas úmidas, que sendo uma herança africana, nas condições de então teve influência das formas indígenas de moradia portuguesa rural [...]. A forma *mocambo* depois migrou pra designar uma forma urbana de moradia despicienda, antagônica do sobrado urbano, e destinada a moradia de pobres na periferia da cidade do Recife (*ibidem*, p. 32).

Nesse contexto, a evolução da criação de comunidades de mocambos para a formação de quilombos foi um acontecimento social que se deu em todo o Brasil, onde ocorreu a escravidão de negros africanos. Esse acontecimento social ocorreu de maneira significativa, principalmente nas terras ao sul do antigo Pernambuco, e onde surgiu Alagoas. Tratavam-se de terras ricas, onde se plantaram os primeiros canaviais “com base nos engenhos de almanjarras, na escravidão de

negros africanos, da servidão de índios destribados, na submissão de brancos pobres mestiços e na criação de uma aristocracia de casagrande inteiramente rural e agrícola” (*ibidem*, p. 18).

Com isso, com a formação de quilombos, a ocupação da terra se dava de maneira insurgente, fora do modelo estatal da compra e venda, ou seja, ao se fixar na terra, o quilombola cuidava daquele espaço geográfico e fixava moradia, atitude que levava os latifundiários a expulsá-los de suas terras.

Assim, numa relação com a abolição da escravatura à distribuição das terras de fazendeiros aos ex-escravos, em 18 de setembro de 1850, houve a aprovação da Lei de Terras, Lei nº 601, que impedia a aquisição da propriedade da terra a não ser pela compra, não sendo autorizadas novas concessões de sesmaria, tampouco a ocupação por posse. Seria permitida a venda de todas as terras devolutas que não estavam sob os cuidados do poder público em todas as suas instâncias e aquelas que não pertenciam a nenhum particular, sejam estas concedidas por sesmarias ou ocupadas por posse (TRECCANI, 2006).

Portanto, nesse âmbito de conflitos e lutas políticas em comunidades quilombolas e que perpassam pelo plano simbólico, ressalto que atualmente os quilombos evidenciam uma identidade quilombola que vem sendo construída como luta de afirmação e de direitos do negro no Brasil, e que se origina no entrelaço de culturas que se estabeleceram entre as civilizações europeias e a africana, nas diferenças de posição, de situação e de interesses, nos quais o povo escravo, distante de seu país, de sua família e, muitas vezes, impedido de cultivar a sua própria religião, “não se comportou como coisa no processo de formação do nosso país. O negro foi um agente e não um paciente” (RODRIGUES, 1987, p. 137).

Desse modo, o termo “quilombo” que reflete o princípio da sobrevivência, é uma nova roupagem pautada em paradigmas que vêm recontextualizar e redimensionar esse termo (consciência das identidades de ideias e projeto e não mais somente de identidade de pertença), uma vez que

[...] não está isolado do restante da população e nem sem-

pre a sua formação decorre de “insurreições ou rebeldos”. Um dos objetivos da formação de quilombos, na atualidade, é a luta ou a resistência [...]. Essa perspectiva permite pôr em relevo a importância dos processos de construção da identidade, considerando as características peculiares a cada grupo (REIS, 2008, p. 2).

Esse termo ainda apresenta-se configurado como “remanescentes de quilombos”, porém, Munanga (2006, p. 75) observa que os antropólogos atentam para esse termo, quando admitem que “essa utilização ampla do conceito de quilombo e de remanescente de quilombo merece ser discutida com cuidado, pois pode causar certa mistura e confusão conceitual” no sentido de que a forma de existir das comunidades negras do campo perpassa por meio de peculiaridades que são historicamente diversa e específica.

Logo,

[...] se associa, assim, à identidade “cabocla amazônica” – ribeirinhos, caçadores, extrativistas, pescadores, mas também agricultores, motoqueiros, trabalhadores sazonais em latifúndios, comerciantes e outras –, assumindo um caráter multifacetado ao se compor de inúmeras dimensões das relações específicas de alteridade que se estabelecem (PEREIRA, 2008, p. 100-1).

E essas peculiaridades específicas podem ser consideradas aquelas que perpassam pelo campo da disputa das identidades de ideias e projeto (BAUMAN, 2005), e não somente de identidade de pertença, como ocorriam nos primeiros quilombos, enquanto forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam (como a escola – os professores).

Treccani (2006) diz sobre remanescentes de quilombos

[...] é uma categoria jurídica e antropológica absolutamente nova, que cria várias dificuldades de interpretação, pois antes de 1988, não era utilizada nem pelos grupos sociais interessados, nem pelos historiadores, ou pelos

antropólogos e demais cientistas sociais. Ainda hoje é uma categoria jurídica cujo conteúdo não é compreendido nem utilizado pela maioria das comunidades. Esta denominação parece querer definir estes grupos sociais pelo que eles já não são mais; traz embutida uma noção de algo residual, alguém que já foi e do qual permanecem só algumas lembranças, alguns vestígios, reminiscências não bem identificadas (p. 85).

Contudo, diante dessas ameaças de ordem macroeconômica, em que muitos fazendeiros e empresas adentram nessas terras, o processo de luta e resistência negra remonta a um quadro de ranço escravagista que vem de há muito tempo, porém, com outros contornos (MUNANGA, 2006).

Nesse bojo, destacam-se Movimentos e Associações que se mobilizam, atualmente, em prol de comunidades quilombolas, tendo em vista assegurar o direito a espaços geográficos dessas comunidades diante das constantes ameaças de grandes empresas. Como, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); a Associação de Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Oriximiná – ARQMO; a Coordenação Regional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Baixo Amazonas, que reúne os Municípios paraenses de Oriximiná, Óbidos, Alenquer e Santarém; a Comissão Pastoral da Terra – Pará; a Comissão Pró-Índio de São Paulo; a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Pará – FETAGRI –; a Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ; o Centro de Defesa e Estudos do Negro no Pará – CEDENPA, entre outras organizações.

Portanto, admito que, atualmente, os Movimentos e Associações contribuem na construção de uma identidade quilombola (consciência das identidades de projeto), as quais têm como pano de fundo a diversidade cultural e o respeito à diferença, e, nesse caso, cito a Pedagogia do Oprimido, Freire (1987), que não somente problematiza a relação de poder inerente ao processo educacional, ao afirmar que toda educação é política, como traz para o debate ético o respeito às diferenças de classes e culturas.

Nesse aspecto, o país começa a dar seus primeiros passos sobre identidade quilombola, por meio de mobilizações, de programas, de leis, de decretos, etc. (LOPES, 2006).

Dessa forma, tem-se a Constituição Federal de 1988, “que operou, portanto, uma verdadeira inversão do pensamento jurídico: o ser quilombola, fato tipificado como crime durante o período colonial e imperial, passa a ser elemento constitutivo de direito” (TRECCANI, 2006, p. 79).

Desse modo, ressalta-se ainda a Marcha Zumbi dos Palmares, enquanto movimento que reivindicava pela vida e pela cidadania, e que foi considerada a mais “expressiva manifestação política do Movimento Negro Brasileiro, a qual, no dia 20 de novembro de 1995, reuniu cerca de trinta mil pessoas na Praça dos Três Poderes, em memória ao Tricentenário de Zumbi dos Palmares” (BRASÍLIA, 2006, p. 13).

Nesse contexto, a História e Cultura Afro-Brasileira também dão sua contribuição, quando, em 09 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, que altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, e que resultou na Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) /CP (Conselho Pleno) n. 1, de 17 de junho de 2004.

Diante dessa publicação, foi aprovado o Parecer CNE/CP 3/2004, que assegura as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

Foi aprovada, ainda, a Lei 11.645, em 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Nesse aspecto, a fim de se elaborar um plano de desenvolvimento sustentável para as comunidades quilombolas, foi criado o Comitê Gestor, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em “21 de março, através da Medida Provisória nº 111 (convertida na Lei nº 10.678, de 23 de maio de

2003) [...], que tem status de ministério e tem por objetivo coordenar as políticas de promoção da igualdade racial” (TRECCANI, 2006, p.137).

Nesse bojo, tem-se também o Programa Brasil Quilombola que, integrado à SEPPIR, foi criado em 12 de março de 2004, na comunidade remanescente de Kalunga, situada nos municípios de Cavalcanti, Teresina de Goiás e Monte Alegre, no estado de Goiás. Esse programa propõe ações de maneira positiva, melhorias das condições de vida em comunidades quilombolas, no sentido de promover o acesso a bens e serviços de cunho social, admitindo sempre o contexto sociocultural dessas comunidades. Esse programa resultou de um processo de mobilização, em novembro de 1995, por ocasião do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, ocorrido em Brasília, cujo tema de discussão foi Terra, Produção e Cidadania para Quilombolas. Nesse encontro, uma representação foi designada para encaminhar à Presidência da República um documento contendo as intenções.

Nesse contexto, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, organizou a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Conapir), realizada em Brasília, em 30 de junho, 1º e 2 de julho de 2005, onde constituiu-se num marco das relações étnico-raciais no Brasil.

Cabe também destacar a publicação Indagações Curriculares, que dividida em cinco eixos são tratados em cadernos específicos elaborados por uma equipe de especialistas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse material foi distribuído às escolas das redes públicas estaduais e municipais, a partir de dezembro de 2008.

Também destaca que, em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002, pelo qual contempla a diversidade dos povos que vivem no e do campo com suas diversas identidades, tais como, Sem Terra, Pequenos Agricultores, Quilombolas, Povos da Floresta, Pescadores, Ribeirinhos, Extrativistas e Assalariados Rurais.

Cito ainda a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que foi um espaço democrático coordenado pelo Poder Público em função da Educação Nacional. Foi gestado para discutir a educação escolar (da Educação Infantil à Pós Graduação), e realizada, em todo o território nacional, envolvendo escolas, escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país, estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores. Com isso, aconteceu a CONAE em Brasília, entre os dias 28 de março a 1º de abril de 2010, precedida de Conferências Municipais, de Conferências Estaduais e do Distrito Federal.

Também, ressalta-se o I Seminário Nacional de Educação Quilombola realizado pela SECAD/MEC, no período de 9 a 11 de novembro de 2010, em Brasília. Esse seminário consolidou e validou a consciência a luta do povo negro em prol de uma educação mais justa e solidária. E desse Seminário, os participantes elaboraram uma carta, denominada Carta Aberta a então recém-eleita Presidenta Dilma.

E para ratificar esses passos significativos feitos em prol de comunidades quilombolas, destaco a relevância das Leis 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra); 4.947, de 6 de abril de 1966 (fixa Normas de Direitos Agrários); 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 (regulamenta dispositivos relativos à reforma agrária).

Destaco, ainda, os Decretos 59.428, de 27 de outubro de 1966 (regulamenta a colonização e outras formas de acesso à propriedade), e o Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, o qual “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (TRECCANI, 2006, p. 141).

Portanto, considerando que nas áreas de jurisdição federal, o processo de reconhecimento de domínio quilombola é de responsabilidade do INCRA, e que cabe, também, aos Estados essa competência, destaco o estado do Pará como o que mais titulou áreas em prol dos remanescentes das comunidades de quilombos.

Sendo assim, cabe ao ITERPA, criado em 1975, o reconheci-

to dos direitos territoriais de comunidades quilombolas nesse Estado, e considerando o disposto na legislação estadual, o processo desse reconhecimento dá-se a partir dos seguintes aspectos: requerimento, documentação, elaboração do memorial descritivo e publicação dos editais, levantamento cartorial, levantamento socioeconômico, demarcação, entrega de títulos, registro de títulos no Cartório de Registro de Imóveis.

Assim, ressalto que, especificamente, no município de Oriximiná/PA, foi outorgado o primeiro “título de reconhecimento de domínio público para os “remanescentes das comunidades de quilombos”, em 20 de novembro de 1995” (TRECCANI, 2006, p. 15); existindo ainda comunidades remanescentes de antigos quilombos, como as que estão localizadas, por exemplo, nesse estado: Povoação Itamauari (margem paraense do Gurupi), Povoação Camiranga (município de Vizeu), Macapazinho (distrito de Castanhal), Pitúmandeua (município de Inhangapi), Nova Zâmbia (ilha de Mosqueiro), Luanda (bairro negro de Alenquer, Baixo Amazonas).

Nesse contexto está, também, o Quilombo de Jambuaçu, objeto de estudo desta pesquisa, o qual está localizado no estado do Pará, com suas 15 Comunidades tituladas e uma em processo de titulação, o qual se configura no Estado do Pará com mais de 250 comunidades negras rurais posicionadas politicamente como “remanescentes de quilombos”, ou, também, como comunidades quilombolas (ACEVEDO; CASTRO, 1999).

Então, o direito à terra “é condição de existência, de sobrevivência física” (ACEVEDO, 1998, p. 33), bem como “os negros mantêm, na concepção e na prática, terras comuns, pois institucionalizaram um sistema de regras que alimentam o seu modo de produção” (*ibidem*, p. 158).

Logo, para as comunidades quilombolas,

[...] território e identidade estão intimamente relacionados enquanto um estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Um espaço social próprio, específico, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo (BELÉM, 2009, p. 11).

Trata-se, então, de uma tarefa desafiadora, no sentido de assegurar seus espaços geográficos diante das ameaças “de empresas modernas, funcionando sob a lógica de lucros, benefícios e competitividade” (*ibidem*, p. 32) presentes no seu entorno, e que esse direito “para definir seus destinos é reconhecido, e como tal, precisa ser respeitado” (*ibidem* p. 249) e que, por sua vez, encontra-se preconizado no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, da Constituição Federal de 1988.

Diante do exposto, admite-se, em

[...] duas dimensões da identidade quilombola: aquela do direito, regulamentada por leis específicas que são interpretadas e acionadas pelos grupos locais, e aquela que parte do plano local para dar substância às reflexões exteriores (acadêmicas ou jurídicas) acerca dos processos sociais das terras de quilombos (ou das terras de preto, das comunidades negras rurais, enfim) (PEREIRA, 2008, p. 50).

Portanto, ao caracterizar a identidade quilombola à luz dos contextos históricos e socioculturais do passado e do presente sobre o negro no Brasil, evidencia-se a relação relevante para o fortalecimento dessa identidade: a vinculação de consciência (identidades de ideias e projeto) (BAUMAN, 2005), no sentido que eleve as comunidades quilombolas na sua diversidade, ao autorreconhecimento, “ancorados na concepção e no uso de terras coletivas, efetivamente praticado desde os tempos de fuga do sistema escravocrata e de criação dos quilombos” (ACEVEDO, 1998, p. 20).

METODOLOGIA

Assim, a partir desses aspectos apresentados, destaco, que as comunidades quilombolas no Brasil reconhecem que, para melhor definir seus destinos, deve ser cumprida e respeitada uma nova política cultural de ordem jurídica preconizada no Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, o qual regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o Art.

68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, beneficiando assim mais de 1.000 comunidades quilombolas no Brasil.

Com isso, é no âmbito da história e da cultura construída socialmente que essas identidades se formam em diferentes momentos, deslocam-se e tornam-se provisórias, variáveis e problemáticas, em um processo contínuo de construção e de reconstrução nas interações sociais dos indivíduos e dos grupos sociais em seus espaços físicos híbridos culturais (HALL, 2005).

Nesse contexto, é que, as comunidades quilombolas, envoltas pela diversidade cultural, se caracterizam por meio de *tensões na luta pela terra*, porque saem do campo de disputa das *identidades de pertencimento* (cor de pele, fenótipo africano, etc.) (BAUMAN, 2005), e acompanhada com outra “cara”, em um processo de construção de espaço, entraram no campo de disputa das *identidades de ideias e projeto*, e nesse momento, as *diferenças* se tornam irrelevantes, e a comunidade *se autorreconhece* em sua força e poder *potentia* de construir um futuro comum (DUSSEL, 2007).

Assim, pede-se uma política de identidade em comunidades quilombolas, corroborar as falas dos que foram excluídos pela globalização, por meio do recurso em recorrerem ao “processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. É quando descobrimos a ambivalência da identidade: a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a modernidade líquida” (BAUMAN, 2005, p.13).

À vista disso, delimitei como problema desta pesquisa o seguinte: faltam consistência e clareza na consciência dos professores das escolas do Quilombo de Jambuaçu acerca da sua identidade quilombola. Essa falta tende a gerar um circuito trágico sem solução, pois, como poderão as novas gerações de crianças e jovens de Jambuaçu levar em frente o projeto do Quilombo sem clareza sobre sua história e seu projeto cultural?

Nesse propósito, considerando ser papel tanto dos cursos de formação de professores, quanto dos profissionais e pesquisadores, que tais explicações (origem do meu problema) deixam de lado uma questão crucial para a compreensão do problema da identidade quilombola

no contexto educacional, é que busquei investigar: *como a identidade quilombola aparece nas falas de professores de comunidades de Jambuaçu-Moju (PA)?*

No âmbito desta preocupação é que insiro o *objetivo geral* do estudo, assim entendido: estudar a identidade quilombola em Jambuaçu – Moju (PA) e as suas interfaces, a partir das falas de 6 professores de 5 comunidades de Jambuaçu.

E como *objetivos específicos*:

- a) Caracterizar a identidade quilombola em construção na história do Brasil;
- b) Descrever a identidade quilombola na diversidade do Quilombo de Jambuaçu;
- c) Analisar a identidade quilombola de Jambuaçu, tal como aparece nas falas de professores.

Os objetivos estabelecidos neste estudo levaram-me a optar por um *estudo de campo etnográfico*, de maneira detalhada e explicativa, buscando respostas e levantando indagações durante o processo investigativo da pesquisa, por meio de sucessivas descobertas que podem surgir no processo do estudo, pois o conhecimento não é algo acabado, mas construção permanente permeada de acertos e erros por meio da relação contextual, em que está situado o objeto de estudo (LÜDKE, 1986).

Como *procedimentos metodológicos* foram realizadas, durante toda a operacionalização da pesquisa, leituras de pesquisas publicadas sobre o assunto em livros, teses, dissertações, periódicos, internet, documentos oficiais, etc., bem como entrevistas abertas com 6 professores, distribuídos em 5 escolas de 5 comunidades de Jambuaçu, por meio de questões referentes às tensões e identidades quilombolas, os quais levei em consideração no critério de escolha, a atuação há mais de um ano na carreira docente em escolas públicas localizadas nas 5 comunidades, onde realizei as entrevistas com os 11 moradores com quem estabeleci contatos mais próximos, numa relação de confiança e de acessibilidade.

Nesse sentido, dos 31 professores distribuídos nas 5 comunidades, realizei as entrevistas com 2 professores em Conceição do Mirindeua (existem 8 professores), com 1 professor em Nossa Senhora das Graças (existem 11 professores), com 1 professor em Santa Maria do Mirindeua (existem 4 professores), com 1 professor em São Bernardino (existem 6 professores) e com 1 professor em Santa Luzia do Bom Prazer do Poacê (existem 2 professores).

E, a fim de complementar os dados obtidos dos 5 professores que moram no Quilombo, destaco um professor que não mora no Quilombo, ficando o mesmo de segunda a sexta-feira, e aos finais de semana se dirige para sua cidade, ou seja, ele tem um movimento de ida/vinda no Quilombo; apesar de a Prefeitura da cidade de Moju disponibiliza casas com uma boa infraestrutura para esses professores.

Os 6 professores entrevistados que estão distribuídos nas séries iniciais do ensino fundamental (5 professores) e no ensino médio (1 professor) foram codificados da seguinte maneira: P1, P2 até P6.

Também entrevistei 1 representante da SEMED de Moju (Apêndice IV), acerca das medidas de cunho educacional sobre identidade quilombola que vêm sendo executadas em Jambuaçu.

A observação direta foi feita em função de aspectos específicos, a partir dos quais foram elaborados roteiros, considerando *as anotações registradas em um diário de campo*.

A análise dos dados que constitui os capítulos da pesquisa consistiu no agrupamento de aportes teóricos em torno de *tensões na construção das identidades quilombolas*. O tema foi definido na fase exploratória do estudo e redefinido a partir dos objetivos da pesquisa e da coleta dos dados. Além das falas de 6 professores atuantes em 5 escolas de Jambuaçu, considere: as falas de 30 alunos; as falas de 11 moradores antigos e representativos, de 1 representante da SEMED de Moju; as anotações registradas em um diário de campo; as fotos históricas e socioculturais do Quilombo.

RESULTADOS

Neste capítulo, analiso a identidade quilombola de Jambuaçu tal como aparece nas falas de 6 professores de escolas desse Quilombo, considerando inicialmente que as escolas apresentam seu sistema escolar organizado da seguinte maneira: Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (séries iniciais) com jurisdição da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Ao entrevistar a representante da SEMED, esta informou que esse Quilombo tem 15 escolas distribuídas pela educação infantil, ensino fundamental e EJA, 68 professores, 1.170 alunos, 2 coordenadores pedagógicos oriundos da SEMED, 5 coordenadores de escolas e 5 de áreas que respondem no âmbito administrativo para a SEMED informações sobre a rotina da escola, como a merenda escolar, lotação de professores, projetos em andamento, etc. Esses últimos coordenadores geralmente são moradores do Quilombo de Jambuaçu.

Segundo essa representante, existe ainda aproximadamente, 20 professores de Jambuaçu que fazem também um curso de aperfeiçoamento na área de Gênero e Diversidade nas Escolas; Educação para relações Étnicos Raciais, na modalidade EAD.

Creio que o nosso Quilombo vive em conflito com sua identidade, no entanto, vejo que “é agora ou nunca”. Nós estamos nessa fase aqui enquanto quilombo, nós estamos com esse problema agora, o que, aliás, sempre estivemos com a VALE. Assim, procuro discutir em sala de aula sobre esse assunto. É o contexto histórico e sociocultural, portanto, imbricado nas minhas práticas (P4).

Essa fala de P4 demarca que ser professora quilombola de Jambuaçu está intimamente ligada com o lugar que pertence, onde mora, e que, se o Quilombo de Jambuaçu tem uma história de tensões de permanecer na terra, o Sujeito (professor) pode ser considerado não como um problema, mas como elemento enriquecedor do leque de opiniões (conscientizador das identidades de projeto) da comunidade, pois o que se pretende discutir e implementar nesses espaços são posturas

docentes que apresentem engajamento político nas questões cotidianas em suas práticas na sala de aula, bem como modos e estratégias curriculares de cunho valorativo da identidade quilombola.

Nesse contexto, é o currículo escolar exercendo função social entre a escola e o contexto sociocultural, cujo olhar está sempre atento para sua finalidade, o que supõe voltar-se a serviço de práticas de professores que convergem para uma ação educativa curricular autocrítica e autorrenovadora, sob um cenário cultural, político e social, inebriado de valores que cabe decifrar.

O termo “currículo”

[...] emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino da dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo, as visões de Ramus sobre a organização do ensino e da aprendizagem tornou-se consoante com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “vitae curriculum” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 A.C.) – foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de seqüência da escolarização do século XVI (HAMILTON, 1992, p. 47).

Esse termo pode ser também derivado de uma raiz latina significando pista ou circuito atlético que tinha ressonâncias similares com “ordem como consequência” e “ordem como estrutura”, associado por ocasião da reforma calvinista, quando supostamente trazia para a prática educacional um tipo de controle explicitamente evidenciado na prática social calvinista (*ibidem*, 1992).

Vejo que a escola precisa assumir seu papel de não deixar “morrer” essa identidade, e creio que a chegada de professores no Quilombo que chegam aqui e não conhecem nossa realidade é preocupante... (P4).

Essa fala destaca a presença de professores não quilombolas atuando em escolas desse Quilombo sem conhecimento, logo, P4 explicita que existe “certa ameaça” para essa identidade. Portanto, a relevância de um currículo escolar pautados por caminhos que implicam

no “mergulhar” nas práticas educativas, considerando observar as relações de interação que ocorrem nessas práticas, para que assim esse currículo se constitua em esquemas de representações advindas de aspectos pedagógicos inseridos em contexto histórico e sociocultural, pois não há como teorizar o currículo fora do contexto do qual procedem.

Devemos abordar aspectos que valorizem o aluno. Devemos assumir o que Paulo Freire ensinava: o aluno é o sujeito do processo, chega de fazê-lo objeto, depósito de conhecimentos, reprodutores da sociedade dominante capitalista. Então, a minha percepção sobre identidade é que ela precisa ser trabalhada que ela precisa ser valorizada é que o próprio destinatário da educação que é o Quilombo requer conhecer a realidade que muito deles não conheceu, bem como conhecer as Leis e os projetos, porque a partir disso, conhecem seus direitos, e assim criam coragem, e se auto-identificam (P6).

No entanto, torna-se desafiador e complexo definir em que âmbito histórico e sociocultural o currículo está envolvido, a fim de analisar essa realidade com intuito de conscientizar e contribuir com as dificuldades que se apresentarem. É ação dialógica entre o pensamento e a ação em educação, que é voltar-se para a cultura local como um todo antropológico de processos educativos que constituem os modos de vida de uma sociedade.

O trato que venho dando aos conteúdos sobre identidade quilombola é trabalhar as questões voltadas totalmente do Quilombo, como, as raízes das nossas etnias, o Sítio Arqueológico, os pajés, a mandioca, o miriti, etc. (P2).

Essa inserção mostra-se estrategicamente um cenário significativo, motivador, processual, pelo qual P2 traduz e redefine como possibilidades de inovar sua prática de sala de aula, diante de elementos históricos e socioculturais que o Quilombo de Jambuaçu apresenta.

Diante disso, P4 pressupõem que as suas práticas de sala de aula se enriquecem e dão um novo sentido quando, as mesmas adentram e penetram em acontecimentos, em problemas que esse Quilombo vivencia no seu cotidiano.

Vamos perder aspectos da nossa cultura validada enquanto colônia; povoado, onde os afros que viviam aqui, saíam para trabalhar em “canturia”, tinham “canturia” para lavrar, para serrar a madeira, para derrubar o roçado, para plantar e colher. Então, podemos perder tudo isso, e já vemos que já está acontecendo, pois os moradores dificilmente cantam nos mutirões, deixaram de produzir a cachaça da mandioca, de produzir a penneira, compram tudo no comércio. Diante desse cenário estamos organizando oficina de paneiro, oficina de canturias, oficina de dança. Nesse sentido, as crianças aprendem a sua história em sala de aula, contada pelos seus próprios pais e avós, e aprendem a gostar e continuar com essa história e passar para os filhos deles no futuro, e aprender a ler e escrever as palavras geradas do vocabulário dos antigos que também estão perdendo, porque acham que é feio, que é cafona. Também discutimos sobre a importância de ser quilombola que está se perdendo no contato com a cidade. Nesse sentido, consideramos o que é viver no Quilombo e o que é viver na cidade, porque as crianças ao irem à cidade acham que não é interessante viver no Jambuaçu, e nem gostam de dizer que são quilombolas (P4).

É um currículo, portanto, envolvido em contextos históricos e socioculturais pelo qual se configura sob a égide de acontecimentos tensos no cotidiano de Jambuaçu, e que assim, esse currículo, modela-se e se configura dentro desses cenários que Jambuaçu experimenta. Com isso, o currículo gravita e circunda nesses espaços e se desdobra em protagonista predispondo sua condição e função social.

Nesse aspecto, por meio de um currículo que valoriza práticas de sala de aula contextuais, a consciência das identidades de projeto, preenche a atividade escolar e se torna real, quando P4 propõe modos e estratégias mais atrativas que superem um academicismo, e vislumbra caminhos alternativos de distanciamento da pressão academicista; da lógica dos conteúdos.

A minha percepção é que a identidade quilombola de Jambuaçu precisa ser percebida, principalmente por nós que temos a competência e a obrigação de apresentar práticas de sala que venham discutir esses valores com os alunos. Assim, vejo que esses alunos “escondem”, “camuflam” sua verdadeira identidade. São sentimentos de inferioridade que podemos “acordar”, mostrando que o negro é belo, por exemplo. Já tivemos em nossa escola eventos que destacam os penteados da mulher negra. Sempre comento com meus colegas que somos agentes de mudança, pois não vale mais ficar falando, ensinando teoricamente sem contextualizar o conhecimento (P6).

P6 também explicita modos e estratégias mais atrativas diante do sentimento de inferioridade de seus alunos, no que se refere à identidade quilombola dos seus alunos; é P6 assumindo a sua condição de conscientizadora de identidades de projeto, enquanto agente de mudança, e que pode contribuir para a viabilização de ideias que transformam em suas práticas.

Eu percebi que os alunos de Jambuaçu são realmente tolhidos, aqui temos profissionais que vieram de outras realidades, de uma educação urbana que nada tem a ver com a nossa realidade. Então, a minha percepção sobre identidade é que ela precisa ser trabalhada, que ela precisa ser valorizada, pois existem alunos que não conhecem sua realidade, nem tampouco conhecem leis e projetos afins da identidade quilombola (P6).

P6 percebe, então, que a identidade quilombola de Jambuaçu precisa de uma atenção maior, especificamente de professores que protagonizam práticas educativas, a partir de conhecimentos teóricos imprescindíveis para a formação dos alunos, sob o enfoque de concepções que fomentem discussões e atitudes, em prol de uma identidade que valide os contextos históricos e socioculturais presentes nesses contextos.

É fala que conota discutir um currículo escolar, que efetivamente realize a conexão entre a cultura escolar com a cultura social, por

meio de práticas de sala de aula que protagonizem modos e estratégias concretas e dialógicas com a realidade de entorno. É fala que pede converter percepções sobre identidades quilombolas em diálogos entre o projeto e a realidade de Jambuaçu.

Assim, a fala de P6 insere-se num currículo escolar mais dialógico com os contextos históricos e socioculturais, e compromete-se com a própria transformação social, ou seja, num currículo que se configura, por meio de posturas ordenadas e articuladas, visando condições de possibilidades de uma *práxis* voltada para a democracia; e por meio de um discurso pedagógico de caráter radicalmente democratizador.

Para tanto, a fala de P6 evidencia a necessidade do diálogo com a realidade local, a partir da racionalidade prática, no sentido de desmistificar essa visão propedêutica de ensinar, por meio da formação continuada reflexiva e criativa, tendo por base o contexto no qual está inserida de maneira processual, bem como estabelecer uma atitude de revisão constante da teoria e dos esquemas teóricos que balizam a sua prática. É a reflexão, portanto, que impulsiona a necessidade de o professor atentar para a sua formação permanente, e assim acontecer a relação formação com as experiências vividas.

Trata-se, envolta em aspectos que definem o conhecimento no saber fazer, em que o ato educativo evidencia-se sobre a reflexão na ação inserida em um contexto, e que, contudo, P1, no entanto, destaca que “os conteúdos sobre identidade quilombola ainda não propiciam reflexões teóricas e práticas no contexto histórico e sociocultural do Quilombo de Jambuaçu” (P1).

Esse depoimento, admite que não ocorre nenhum tratamento específico aos conteúdos sobre identidade quilombola; se defronta com múltiplas situações, com as quais talvez não aprendeu a lidar durante seu curso de formação, o que ocasiona uma preocupação em não se considerar apto para o processo de ensinar.

Creio que a formação inicial e continuada é muito importante para nossas práticas desenvolverem atividades voltadas para os assuntos históricos e socioculturais de

nosso Quilombo. Como nosso planejamento ainda está distante de nossa realidade, vejo que a formação vai nos ajudar muito (P5).

P5 expressa ainda que a formação inicial e continuada sugerem estratégias educativas que venham subsidiar experiências na relação com os contextos históricos e socioculturais, no sentido de evitar erros e tentar novamente de outra maneira. São perspectivas inovadoras que o futuro professor tem oportunidades para refletir continuamente sobre os problemas e a dinâmica, evidenciados por sua atuação cotidiana.

Trabalho com os conteúdos sobre a identidade quilombola de Jambuaçu, a partir de relatos e histórias, de fatos que aconteceram em Jambuaçu, sejam antigos ou atuais, como lendas, receitas de antigamente, o café que se tomava com um tipo de uma erva que se plantava, o que dava um sabor diferente ao café (P4).

Entretanto, P3 diz: “no momento não estou trabalhando a relação escola e identidade quilombola de Jambuaçu”. Nesse aspecto, práticas de sala de aula que não buscam a inserção entre teoria e prática, o saber e saber-fazer pode-se não praticar uma cultura escolar, enquanto pertencente a um grupo social que agrega a prática docente na sua própria identidade histórica e sociocultural, na medida em que interage em situações, instituições ou agrupamentos sociais, ocasionando um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Ganha importância nesse aspecto, falas de professores que experienciem a prática social nas quais estão inseridas as relações dialogais de troca e de crescimento comum, a compreensão e o encaminhamento de alternativas de solução aos vários problemas levantados, traduzida como desafios a busca de soluções, a partir de uma compreensão orgânica, articulada, coerente e unitária, no espaço escolar.

Tinha uma percepção que ao chegar a Jambuaçu ia encontrar alunos que se aceitam quilombolas, percebi que não é isso, não acontece, pois os alunos dizem: não sou quilombola porque eu não pago a Associação, eu não sou quilom-

bola porque eu não sou negro. Será que sou daqui?(P1).

Esse depoimento de P1 consolida que é o professor o principal protagonista em sala de aula, de maneira a fomentar às novas gerações para a convivência com a incerteza e a provisoriedade, no sentido, que apenas ter domínio do conhecimento, não assegura uma participação efetiva no campo histórico e sociocultural.

São, portanto, práticas de sala de aula, pelas quais contribuem para uma escola, sem excluir ou desconsiderar ninguém, pois quando o professor passa a contextualizar suas práticas e a parceriza, discute questões pedagógicas que está assentada sobre interações cotidianas para sujeitos concretos.

A percepção que tenho sobre identidade quilombola de Jambuaçu é que creio que ainda não estou preparada. Creio que preciso de mais informações e de conhecimentos do que é ser quilombola, logo, torna-se difícil trabalhar em escolas quilombolas, porque muitas vezes eles não conseguem se identificar quilombola (P3).

Sob esse prisma, práticas de sala de aula menos dialógicas, menos intersubjetivas e menos críticas, podem não propiciar atitudes educativas em que os alunos são sujeitos e não objetos, o que pressupõem então, práticas que requeiram a formação no campo das identidades com possibilidades de uma consciência crítica, baseadas num plano histórico e sociocultural.

A percepção gratificante que tenho sobre identidade quilombola é a partir da minha identificação, pois eu mesma, tendo o meu cabelo liso, identifico-me pela raiz, pelo sangue que tenho da minha mãe, dos meus avós, que eles foram, e que deixaram como lembranças (P2).

São identidades que se aproximam, então, numa perspectiva que se constitui e se forma em uma comunidade composta de representações culturais (na diferença e na diversidade) dotada de um sentimento de lealdade e de pertencimento às suas origens, étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, e que, portanto, pede-se (tensões e formação de identidades nesse cenário), uma nova consciência de identidades, pautadas em proje-

to, frente a essa sociedade que se denomina globalizada e sem fronteiras.

Diante disso, a P6 se envolve com as necessidades do Quilombo, se aproxima, por intermédio do interesse, da escuta, do diálogo e da empatia capaz de favorecer processos de articulação pelo reconhecimento da diferença, constituindo-se, então, numa fonte de possibilidades de construção da identidade coletiva de Jambuaçu, pois se supõe que a parte mais rica dessa experiência humana é a diversidade.

Vejo que a SEMED oferece para Jambuaçu uma educação baseada na Lei 10639/03 que diz que é pra se falar na história brasileira, mas como a nossa realidade histórica também faz parte dessa realidade, sugiro que sejam discutidas também modos e estratégias de práticas de sala de aula que contemplem a nossa realidade também (P4).

É o debate sobre essas tensões presentes na identidade quilombola de Jambuaçu, portanto, muitas das vezes alijada e à margem da sociedade, encontrando barreiras e obstáculos ideológicos para mobilização de uma nova consciência, em que a identidade quilombola se torna uma estratégia ideal e significativa de combate ao racismo no contexto educativo pelo trabalho coletivo e formação permanente para os professores diante de suas dificuldades de atuarem na prática.

Nesse contexto, as falas dos 6 professores em escolas de 5 comunidades de Jambuaçu apontam, que suas práticas curriculares ainda não estão integradas no movimento (e que este estudo indica a consciência das identidades de projeto) que ocorre sobre a identidade quilombola desse Quilombo, porém, existe, por parte daqueles que entrevistei um estado de espírito motivador e de interesse que emana em seus gestos e suas expressões, de vontade de envolver-se nessa discussão, acreditando que a consciência (identidades de projeto), constitui meio eficaz para lutar e reivindicar os direitos de existir da pessoa negra. É vontade-de-viver. É a *potentia* política (DUSSEL, 2007) e cultural da comunidade quilombola.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Rosa; CASTRO Edna. *Negros de Trombetas: guardiães de matas e rios*. 2. ed. Belém: Cejup/UFPA/NAEA, 1998.

_____; CASTRO, Edna Maria Ramos de. *No caminho de pedras de Abacataí: experiência social de grupos negros no Pará*. Belém: UFPA/NAEA, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BELÉM. *Territórios Quilombolas*. Texto, Instituto de Terras do Pará; Organização, Jane Aparecida Marques e Maria Ataíde Malcher. Belém: ITERPA, 2009.

BEZERRA NETO, José Maia. *Escravidão negra na Amazônia (Sécs. XVII-XIX)*. Belém: Paka-Tatu, 2001.

BRASÍLIA. Prêmio ABA/MDA. *Territórios Quilombolas*. Associação Brasileira de Antropologia (Org.). Ministério do Desenvolvimento Agrário, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Brasília, 2006.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMILTON, David. “Mudança social e mudanças pedagógicas: a trajetória de uma pesquisa histórica” in *Revista Teoria e Educação*, 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

LINDOSO, Dirceu. *O poder quilombola: a comunidade de mocambeira e a organização social quilombola*. Maceió: EDUFAL, 2007.

LOPES, Cristina. *Cotas raciais: Por que sim?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ibase: Observatório da Cidadania, 2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

PEREIRA, Carmela Morena Zigoni. *Conflitos e identidades do passado e do presente: política e tradição em um quilombo na Amazônia*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília: UNB, 2008.

PINSKY, Jaime. *Escravidão no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

REIS, João José. Ameaça negra. In: Quilombos – Escravos desafiam o poder. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 3. nº 27. Rio de Janeiro – RJ, dezembro de 2007.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. *Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral*. [On-line], p. 1-19. Disponível na Word Wide Web: < <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0765.pdf>. Acesso em: 28 set. 2008.

RODRIGUES, Argemiro. Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*. Raça negra e Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº. 63, novembro, 1987.

SALLES, Vicente. *O negro na formação da sociedade paraense*. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau – Nível I. *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*. Raça negra e Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº. 63, novembro, 1987.

TRECCANI, Girolamo Domenico. *Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação*. Belém: Secretaria Executiva de Justiça, 2006.

LETRAMENTO DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS DA UEPA

Elisa Maria Pinheiro de Souza²

INTRODUÇÃO

Apropriando-me das palavras de Clarisse Lispector posso dizer que a realização deste trabalho foi constituída de rabiscos, esboços e escrituras. Desses, alguns foram tentativas, outros se tornaram componentes dessa elaboração. Tentativas e realização envoltas pelo prazer de investigar algumas faces do contexto atual da formação discente e da relação desta com novas tecnologias, mas especificamente aspectos relacionados ao letramento digital, no espaço acadêmico, do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará. Prazer, esse, temperado pela procura do esconderijo das coisas que me interessavam, mesmo porque o contexto nem sempre possibilitou um alcance, no mínimo, satisfatório das informações.

Como cenário da pesquisa escolhi o Estado do Pará, com peculiaridades de um estado tangido por incontáveis rios e para onde se dirige a população ribeirinha de outros tantos lugares igualmente

² Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Pará.

ribeirinhos, bem como por receber um contingente populacional via rodovias, estradas que o interligam aos estados circunvizinhos, que incha as periferias de Belém, sua capital, com o constante êxodo rural de populações em busca da sobrevivência.

A vivência dos momentos finais da pesquisa “Jovens em rede: representação e significação da internet pelo olhar de jovens universitários”³ e o início da pesquisa “Mestres na WEB”⁴ ampliou o meu olhar docente, oportunidades que fizeram emergir nas minhas reflexões a respeito da inserção do aluno nesse novo contexto de ensino e aprendizagem, inúmeros questionamentos, os quais foram por mim condensados na assertiva: *a relação dos alunos com os desafios da realidade social.*

Com o reconhecimento de que novas tecnologias propiciam, entre outras ações, o aumento exponencial da informação e assim impulsionam o surgimento de outro paradigma educacional e, como consequência, mudanças na formação docente frente a esse panorama, se assentou meu interesse em abordar a questão do letramento digital na formação dos discentes. Interesse consolidado na *hipótese inicial de que essa inserção contribui para uma formação significativa, em consonância com o pensamento científico contemporâneo*, e por entender que não basta equipar os espaços acadêmicos com instrumentos tecnológicos de última geração, se não houver um adequado domínio do uso das máquinas, e compreensão de todo um aparato tecnológico, principalmente nos estados do Brasil localizados nas regiões Nordeste e Norte que, por suas características de tamanho e multiculturalidade, proporcionais ao nível de empobrecimento da população, apresentam dificuldades na implementação dessas mudanças, como é o caso do Pará.

³ Pesquisa Jovens em Rede: campos de representação e significação da Internet pelo olhar de jovens universitários”, desenvolvida no Departamento de Educação da PUC – Rio e apoiada pelo CNPq, coordenada pela Prof. Dr. Maria Aparecida Mamede-Neves. Esta pesquisa foi concluída em março de 2008.

⁴ Pesquisa, em andamento, intitulada “Mestres na WEB: representação e significação da Internet por professores de Ensino Médio”, desenvolvida no Departamento de Educação da PUC – Rio e apoiada pelo CNPq, coordenada pela Prof. Dr. Maria Aparecida Mamede-Neves.

Para situar e avaliar a abordagem a ser realizada, procedi o mapeamento do que foi produzido entre 2002 e 2007 em termos de dissertações e teses inscritas no portal da CAPES, o qual permitiu encontrar trabalhos com temas pertinentes às minhas questões, tanto à objetivação das tecnologias e de sua inserção no meio educacional quanto à apropriação das inovações tecnológicas pelos professores e alunos e os espaços e tempos envolvidos, bem como, a percepção de que, mesmo com a existência de muitas pesquisas sobre a formação de professores, muito ainda precisa ser investigado.

Em busca do entendimento mais apurado dos questionamentos que nortearam esta pesquisa e outros que surgiram ao longo desse estudo, estabeleci como objetivo geral a *análise da relação entre o letramento digital e a formação de discentes do Curso de Letras da UEPA*, desmembrando-o nos seguintes objetivos específicos:

- analisar os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UEPA;
- identificar as opiniões dos alunos do Curso de Letras da UEPA sobre o letramento digital em sua formação;
- configurar o perfil dos discentes quanto ao letramento digital.

Para melhor compreender a ‘revolução’ ocasionada pela inserção das tecnologias no meio social e educacional, a formação pedagógica de professores, como também, a questão da representação social optei como aporte teórico as idéias postas nas obras de Pretto (2006), Tardif (2000 e 2007), Moscovici (2007) e Jodelet (2001). Tal arcabouço teórico metodológico e os conceitos norteadores sobre o tema da Tese não são ingredientes de uma receita de prescrição determinada previamente, mas se integram à discussão, à medida que se esboçam.

Credito a relevância acadêmica da presente pesquisa na construção do perfil de letramento digital dos alunos do Curso de Letras da UEPA, na enunciação das representações que eles constroem sobre as mídias, em contraponto ao livro e à televisão, bem como, no levantamento das prováveis aproximações com os resultados de pesquisa similar realiza-

da com alunos da PUC-Rio. Tudo isso considerando a existência, no momento atual, da forte associação entre educação e tecnologia, que suscita o entrelaçamento da formação pedagógica com a formação tecnológica, cuja viabilidade é demonstrada em trabalhos concluídos sobre a temática. Acredito que a relevância social incide na apresentação de análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura ofertados pela CCSE/UEPA, com foco direcionado para a inserção/exclusão do conhecimento digital na vida acadêmica, e se este, caso haja, propicia ou não condições de aplicabilidade dos conteúdos da formação no campo profissional, cujos resultados podem contribuir para um refletir sobre a necessidade de rever e reverter práticas já institucionalizadas, com propostas de mudanças nos modelos curriculares dessas licenciaturas.

UM FIO NAS TRAMAS DA REDE

Pesquisa de tipo exploratório, pois considerando a ênfase dada por Creswell (2007) à imersão do pesquisador em um contexto específico, se propôs a estabelecer maior familiaridade entre letramento digital e formação de discentes da Licenciatura em Letras ofertada pela UEPA. O cunho descritivo e abordagem quantiqualitativa, foram demonstrados pelas proposições de estabelecer maior familiaridade entre letramento digital e formação de discentes da Licenciatura em Letras ofertada pela UEPA, traçar o perfil da população pesquisada, no que tange à relação dela com as tecnologias e incorporar as questões do letramento digital e da formação de discentes, já mencionados, como parte inerente às relações e estruturas sociais, colocando o subjetivo, constitutivo do social e inerente ao entendimento objetivo.

A pesquisa abrangeu revisão bibliográfica, análise documental e produção de dados gerada pela aplicação de um questionário. Foi realizada no Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, mais especificamente, nas turmas sediadas nos municípios de Belém, a capital do estado, Paragominas, Moju e Vigia.

O Estado do Pará, uma das 27 unidades federativas do Brasil, situa-se na Amazônia brasileira e, é o segundo maior em extensão ter-

ritorial nacional. Nesse espaço está situada a Universidade do Estado do Pará e como parte integrante dela, o Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE/UEPA, órgão de administração setorial da instituição, responsável pela política de pesquisa e pós-graduação em educação. Congrega atualmente os Cursos de Licenciaturas: Pedagogia, Matemática, Música, Letras, Ciências da Religião, Ciências Naturais, Secretariado Trilíngue e Bacharelado em Música, oferecidos na capital e no interior do Estado.

Belém, capital do Estado do Pará, localiza-se às margens do rio Guamá, com proximidade da foz do rio Amazonas. A numerosa população lhe confere o status de segunda cidade mais populosa da região Norte e como principal da maior região metropolitana da Amazônia, sendo, por este motivo, conhecida como a “Metrópole da Amazônia”. Paragominas é uma das mais recentes unidades autônomas do Estado do Pará, integrante da zona fisiográfica Guajarina e situada no sudeste paraense, a 300 km de distância da capital do Estado. O município de Moju, integrante da zona fisiográfica Guajarina e localizada no nordeste paraense, a uma distância de 61 km de Belém. O município de Vigia, um dos municípios mais antigos do Pará, com uma distância de 77 km da capital do Estado, localiza-se no nordeste paraense e situa-se na zona fisiográfica do Salgado.

A escolha do Curso de Letras como *locus* de minha investigação, tomou por base o critério da relevância dos cursos superiores para o desenvolvimento da região, apontado nos estudos⁵ realizados em 2002, pela Secretaria Executiva de Educação – Pará – SEDUC/PA, a grande demanda de sua oferta pela UEPA e o fato de ser docente nesse Curso, desde 2000 até a presente data, e haver atuado como sua Coordenadora de 2000 a 2006. Os sujeitos da investigação foram os alunos do curso de Licenciatura em Letras, da UEPA, porque, em sua formação inicial, como os todos os alunos dos demais cursos, precisam vivenciar um currículo que, pretendendo ser um norte para o caminho profissional, deve primar

⁵ Estudos que evidenciaram a carência de profissionais qualificados para atuarem na Educação Básica, com um percentual bastante significativo incidindo na área de Letras, Matemática e Ciências Naturais.

pelo acesso e produção de conhecimentos, visando transformações sociais, que, dentre essas está, sem sombra de dúvidas, o letramento digital. O critério para a seleção dos elementos da pesquisa foi aleatório, por fornecer maior segurança de não pender por um ou outro fator. Assim, os selecionados para a 1ª etapa da pesquisa foram os ingressantes, em 2008, na 1ª série do curso, de duas turmas, uma sediada em Belém (41 alunos) e outra no município de Moju (33 alunos) e, os da 2ª etapa foram os 76 prováveis concluintes do ano de 2009, de três turmas, sendo uma sediada na capital, uma localizada na cidade de Vígia e outra em Paragominas.

Ressalto que a escolha de turmas iniciantes e concluintes e das mesmas serem sediadas na capital e interior, considerou, respectivamente, o fato da tecnologia disponibilizada na instituição de ensino para o uso discente influenciar ou não a formação dos alunos e a diferenciação das realidades social e acadêmica.

Foi utilizado um questionário na pesquisa constituído de 35 perguntas fechadas e uma aberta sobre questões sobre o uso do computador e da internet, com o objetivo de caracterizar o perfil do aluno e sua familiaridade com o uso de tecnologias digitais, bem como identificar as representações que eles constroem sobre algumas mídias e a visão que os mesmos têm sobre a relação entre o uso das tecnologias digitais e a sua formação. O questionário aplicado não foi testado, devido à formulação clara e objetiva das questões, as quais estavam compatíveis com o objetivo a que se propunha o estudo, além de que, o mesmo já havia sido aplicado com êxito em outra pesquisa, a dos “Jovens em rede”, já mencionada, embora em contexto diferente, o Rio de Janeiro⁶.

(DES)CONEXÕES.COM.PA

Para investigar um fenômeno não bastam, a importância dele e o desejo do pesquisador. É preciso sair do campo da opinião e validar esse fenômeno cientificamente. O ir e vir constante no processo de elaboração, até que se encontre um caminho, ou os caminhos possíveis

⁶ Questionário adotado na pesquisa “Jovens em Rede: campos de representação e significação da Internet pelo olhar de jovens universitários”, coordenada pela Prof. Dra. Aparecida Mamede - Neves e realizada com o apoio do CNPq.

às finalidades do objeto investigado requer tempo, esforço, dedicação, reflexão. Acerca disso, Charlot (2000) orienta para os cuidados que nós, pesquisadores, devemos ter nesse momento da análise, no sentido de nos proteger contra as possíveis evidências e procurar descrever o fenômeno, dando a palavra àqueles que estão envolvidos nas situações e nas práticas, ciente de que ninguém é transparente para si mesmo e que dizer a sua prática é colocá-la em palavras, como ele afirma: “[...] o pesquisador tem uma tarefa a executar para tornar o seu objeto de estudo científico e isso ensaja tirá-lo do campo da opinião”.

A revisão bibliográfica primou pelo mapeamento dos estudos já realizados sobre a temática, buscando traçar uma panorâmica, pontuando tópicos que pudessem subsidiar o estudo futuro marcado pelo entrelaçamento da educação e tecnologia, mais precisamente, a inserção do letramento digital na formação de futuros professores. Dentre todo o material coletado, privilegiei 27 documentos, que denominei de recorte, pois no mapeamento sobre a área específica de saber – educação e tecnologia – enfrentei dificuldades, principalmente, em termos de sua delimitação.

Entre as pesquisas analisadas, destaquei sete teses que, embora por caminhos diferentes, focalizaram a inserção dos professores no mundo digital. O conteúdo das mesmas, compreendido pelas questões nelas encaminhadas, circunscreve o discurso pedagógico referente ao “*da e na*” da inserção das tecnologias na formação dos professores. Na superfície linguística, as escolhas lexicais – *da e na* - materializam a configuração dos estudos realizados, ou seja, marcam, ao mesmo tempo, a distância e tentativas de aproximação entre tecnologia e educação e a objetivação da tecnologia em contexto específico. As dissertações de mestrado (20) analisadas não fogem a essa regra, haja vista que, com abordagens qualitativa, quantitativa ou mista, tentam responder a questões relativas à utilização dessas tecnologias no fazer pedagógico (5), às potencialidades e contribuições advindas de sua inserção na formação docente, seja ela inicial ou continuada (11), possibilidades de promoção da inclusão digital (1) bem como as representações construídas por alunos e professores sobre as mesmas (3).

OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UEPA

Documentos oficiais como a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes curriculares enfatizam a prioridade das novas tecnologias na formação dos profissionais da educação, principalmente na formação do(a) professor(a) da educação básica, mostrando que abordar sobre a educação superior nesta sociedade implica investigar suas novas características e significação contextual, partindo da reflexão baseada na mudança de paradigma.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), em seus estudos, indicam que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, cuja composição abrange diversos saberes, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos, da experiência. Nessa perspectiva e com base em uma vivência docente, de mais de três décadas, atuando na educação básica e ensino superior, posso afirmar que para ser um bom professor, não basta apenas ter domínio de conteúdos específicos e pedagógicos, é preciso “experenciar”, praticar, ressignificar os conhecimentos adquiridos e construídos em novos conhecimentos diante da realidade escolar.

A análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura ofertados pela CCSE/UEPA objetivou a identificação, nessas propostas de formação, de indícios da inserção do letramento digital, tendo como fontes diretas o Regimento Geral da UEPA e os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP dos cursos de licenciatura dessa instituição de ensino superior. A mesma consistiu em trabalho descritivo, comparativo e interpretativo e abrangeu dois focos: a instituição de ensino superior que abriga os cursos cujos PPP foram analisados, permitindo a inteligência do contexto acadêmico, no que tange a sua missão, políticas, objetivos, finalidades, características e estrutura organizacional e os PPP dos cursos, enfatizando a perspectiva digital na formação dos futuros profissionais, em específico, no Curso de Letras.

A análise considerou os conceitos empregados pelas teorias do currículo (Silva: 2007), segundo a visão tradicional, que concebe o currículo como um arcabouço de disciplinas e uma visão mais moderna, que

o compreende como uma rede de significados identitários e “cheios” de poder e a visão de Pretto (2006), sobre as inovações tecnológicas ampliarem as possibilidades educacionais, gerando “novos” processos, “novas” estruturas, que estimulam, provocam e facilitam o trabalho colaborativo na escola, rompendo com a “lógica da hierarquia vertical, com delegação plena de poderes e representantes”. O professor foi considerado o mediador do processo ensino-aprendizagem e, como tal, segundo Tardif (2007), é ator competente e sujeito do conhecimento e, portanto, constrói seus saberes, outros conhecimentos e competências e novas teorias/práticas e os alunos foram concebidos como destinatários de um currículo que pretende ser norteador do caminho profissional, que, para Silva (2007:147), é uma “questão de saber, identidade e poder”, tanto que deverá atentar para transformações sociais, vivência dos alunos e relações que se instauram dentro e fora dos ambientes formais de escolarização.

Na chamada Sociedade da Informação é preciso que os indivíduos sejam incluídos no meio social e usufruam dos direitos e deveres pertinentes a um grupo social, dentre os quais se destaca, atualmente, o uso de novas tecnologias e, conseqüentemente, o letramento digital. Como a educação, grande parceira da inclusão digital, deve ser componente do processo de ensino, estar integrada aos conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, cabe, à instituição escolar, formar o profissional, de maneira que desenvolva, além da instrução básica, novas competências, em termos de inovação, criação a partir do já existente, autonomia, comunicabilidade e “adaptabilidade” ao desconhecido.

Os cursos de graduação oferecidos pelo CCSE são todos reconhecidos pelo CEE⁷ e objetivam a formação de profissionais destinados à área docente. São concebidos a partir de um conjunto de diretrizes, nomeados de PPP que, segundo Passos (1995), é a própria organização do trabalho pedagógico, caracterizada por duas dimensões: a política e a pedagógica, respectivamente, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e da

⁷ Conselho Estadual de Educação (CEE).

definição das ações educativas e as características necessárias para o cumprimento de propósitos e intencionalidade pelas instituições. Além do registro da missão e dos objetivos da instituição de ensino, enunciam os históricos que são diversos, pois as trajetórias são marcadas pela diversidade, corroborando com Gadotti (2002) quando afirma que cada espaço escolar é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. São norteados por uma linha mestre de base ético-humanística e técnico-científica e se caracterizam por uma concepção filosófica, que, embora enunciada de formas diversas, tem como cerne, a visão de totalidade do Homem, da Sociedade, da Educação e do Saber, inspirando a compreensão do mundo a partir das relações abstratas e concretas, que as constituem e determinam e assinala a inclusão social como movimento maior, o que vislumbra a inserção do futuro profissional no mundo digital.

Com essa perspectiva, os PPP se apresentam alicerçados em três grandes pilares: os fundamentos ético-pedagógicos, os epistemológicos e os didático-pedagógicos, nos quais, respectivamente, são refletidos os valores éticos e políticos da instituição de ensino, a definição da linha pedagógica em que os cursos desenvolvem suas atividades e os “papéis” do conhecimento dos envolvidos no processo pedagógico, bem como das relações instauradas dentro e fora da comunidade acadêmica. Apresentam várias marcas comuns entre eles: objetivo centrado no desenvolvimento da competência para o exercício da docência, dentro de um campo de conhecimento específico; articulação entre teoria e prática: ênfase à formação científica; pesquisa como mola mestre do desenvolvimento das atividades acadêmicas; a interdisciplinaridade; princípio democrático; flexibilidade curricular; princípio da descentralização; perfil dos formandos abrangendo o domínio, consciência, reflexão, uso e crítica dos fenômenos que se constituem como alvos de estudo; formação profissional compreendida como processo contínuo, autônomo e permanente; expectativa do aluno em relação à construção de um embasamento teórico-prático, comprometido com as questões atuais da região e do contexto local.

Todas essas características implicam em uma concepção de *práxis* educativa como a enunciada por Libâneo (2008, p. 17) que, em outras palavras, significa uma produção cultural humana, ética e política, como formadora integral do homem, compreendido como ser reflexivo, crítico, dialógico, investigador, problematizador, aberto ao transcendente e sujeito do conhecimento e da história: “processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

Todos os cursos, segundo a área de conhecimento na qual estão inseridos, possuem linhas de pesquisas, que norteiam o trabalho acadêmico, tanto do docente quanto do discente. O trabalho pedagógico é alicerçado nos estudos dos fenômenos específicos, com ênfase na abordagem intercultural e com articulação de habilidades e competências, a partir da prática da pesquisa. A composição curricular deles abrange: forma de organização, integralização curricular, carga horária e distribuição dessa carga horária. Suas matrizes curriculares são baseadas no modelo de racionalidade prática, o qual, segundo Pereira (1990), define a ação pedagógica do professor como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores e concebe a prática como *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico e como espaço de criação e reflexão, no qual novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

O registro de “uso de novas tecnologias” nos enunciados dos perfis dos futuros profissionais confirma a representação da tecnologia como sinônimo de uso, mas referenda a necessidade de uma formação que os capacite para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, excluindo, assim a possibilidade da inclusão digital ficar à margem do processo. Pelos parâmetros da visão tradicional de currículo, destaca-se nas matrizes curriculares, a presença de indicativos da inserção do letramento digital no processo de formação dos docentes, marcada por componentes curriculares, com exceção dos cursos de Letras e Ciências da Religião, muito embora as ementas desses componentes sejam fundamentadas pela

concepção reducionista de tecnologia, pela qual a inserção tecnológica é vista como solução dos problemas educacionais, como sinônimo de uso, como meio possibilitador do acesso ao mercado de trabalho.

Como esses registros, segundo os ementários das disciplinas dos cursos, não se cristalizam de forma plena nos componentes curriculares, é fácil a dedução de que os processos tecnológicos manifestados na sociedade são, muitas vezes, percebidos somente como objetos, instrumentos facilitadores das tarefas do cotidiano; que os educadores não percebem os processos tecnológicos como presentes na organização do currículo, sem que sejam sinônimos de disciplinas, nas manifestações criativas dos alunos ou na diversidade de sua prática pedagógica; que a relação docente/discente com as práticas digitais e com os processos de aprendizagem neste tempo de inovação tecnológica se distancia do que é vivido fora do ambiente acadêmico.

Há, também, a pressuposição de que a formação dos professores proposta nos PPP não demonstra a existência mínima de iniciativas de um trabalho que integre a questão da aprendizagem e os recursos tecnológicos presentes na contemporaneidade, pois as licenciaturas, espaço de formação inicial, convivem com matrizes curriculares incompatíveis com a sociedade mergulhada na informação globalizada, atuando como se as tecnologias digitais ainda não tivessem sido inventadas, sem atentarem para o fato de que o futuro profissional precisa desenvolver uma postura crítica em relação aos benefícios proporcionados por aquelas, bem como ter consolidadas habilidades e competências diante dessas inovações tecnológicas, facilitando, assim, a sua cotidianidade vivenciada no trabalho, no estudo, em casa ou no lazer.

O mundo acadêmico, caminhando paralelo às transformações sociais, pode e deve contribuir para que os currículos, retratos dos cursos, não sejam cristalizados, não expressem a modernidade apenas pela presença de computadores nos espaços acadêmicos, mas que viabilizem a construção de um conhecimento partilhado sobre a cultura tecnológica da informática e suas potencialidades, no que tange o uso do computador e da internet.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE LETRAS DA UEPA

No art. 43 da LDB/96, que trata das finalidades da educação superior, a questão tecnológica se faz presente, quando é enunciado como finalidade:

incentivar o “trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Na mesma perspectiva da Lei, destaca-se o Parecer 492/CES de 2001, o qual dispõe, dentre outras, as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, considerando os “desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” e concebendo as universidades como “instâncias voltadas para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”. Com essa concepção estabelece no rol das competências e habilidades a “utilização dos recursos da informática”. Essa perspectiva legal se estende para o âmbito institucional, posto que no Estatuto e Regimento Geral da UEPA, dentre os seus princípios fundamentais, está inscrito o desenvolvimento da tecnologia.

No PPP do Curso de Letras é visualizado o aspecto legal da utilização dos recursos tecnológicos, embora não seja incorporado pelos componentes curriculares que consolidam o desenho do curso, bem como pela prática pedagógica. São inúmeras as razões para que o uso desses recursos ainda seja mínimo nos espaços de sala de aula, as quais perpassam pelo tradicionalismo que ainda persiste nos espaços escolares, pela resistência e preconceito em relação às mudanças que sugerem transformações no perfil dos cursos. Na verdade, a tecnologia é vista como uma ferramenta a ser utilizada no desenvolvimento de atividades acadêmicas, mais especificamente, no uso da Internet como instrumento de consulta e de produção de materiais de interesse para tarefas solicitadas pelos professores.

Geralmente, nas “falas dos professores” inexistem pistas que demonstrem conscientização da necessidade do uso, da necessidade da alfabetização tecnológica/digital de professores e alunos. Tendem a justificar a ausência do uso do computador como recurso pedagógico pelo quantitativo insuficiente de máquinas disponibilizadas pela instituição para tal fim, pela não previsão desse tipo de uso nos currículos do curso e pela falta de qualificação para esse tipo de uso. As “falas” são representativas do fato de que a tecnologia adentrou no espaço acadêmico, mas ainda não alterou o trabalho pedagógico de forma a definir qual a relevância e a forma de sua utilização.

As licenciaturas, como grandes responsáveis pela qualidade da educação brasileira, devem preparar, de forma adequada, aqueles que estarão “amanhã” nas salas de aula, fazendo uma educação adequada à realidade do momento ou uma educação estacionária de momentos anteriores. A vivência desta ou daquela alternativa dependerá da formação inicial para a docência, haja vista que os caminhos que os egressos seguirão serão moldados naquilo que aprenderam, sendo duvidoso afirmar que os mesmos avançarão por caminhos desconhecidos. É preciso que, na formação inicial, os futuros docentes sejam instrumentalizados para a exploração das potencialidades dos recursos tecnológicos usados no processo ensino aprendizagem, para que no futuro possam ultrapassar os limites da posição de consumidores de conteúdos da Internet.

E, aqueles professores que não foram contemporâneos da revolução tecnológica, mas que exercem a função docente, conscientes da nova realidade educacional, devem buscar uma formação de caráter continuado, vivenciar o uso de ambientes virtuais numa perspectiva de interação e construção colaborativa de conhecimento, desenvolver competências e habilidades relacionadas à escrita para expressar o próprio pensamento, e fazer jus à concepção de Tardif (2007) sobre os professores como atores competentes e sujeitos do conhecimento e que, portanto, é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/práticas.

O estudo permitiu a inferência de que o uso do computador como um recurso no processo ensino-aprendizagem ainda é uma questão não resolvida e que a mesma se agrava com o mais recente desafio da educação: a *online*, que demanda professores capacitados para uma atuação eficiente. Na verdade, há uma dicotomia entre o pensar e o fazer no momento da implementação das políticas públicas, que atentam para as necessidades da realidade emergente sem que os professores apreendam conhecimentos adequados a essa nova forma de atuação, pois não basta apenas a conexão de professores e alunos por meio da internet.

Para Pretto (2006, p. 21), neste contexto de mutações constantes, emerge a necessidade de superar o conceito vigente de que o professor e a escola vivem isolados e sem conexão com a sociedade ou outras instituições de ensino, com o apoio de professores que tenham uma formação permanente e continuada, que inclua um forte suporte tecnológico. Urge a conscientização de toda a comunidade escolar, em especial, os professores e os alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural.

OS DISCENTES E A TECNOLOGIA

Os dados produzidos com a aplicação do instrumento, além de viabilizarem a construção dos perfis dos contextos conceituais dos alunos pertinentes à formação para o uso das tecnologias digitais nas licenciaturas, possibilitaram a comparação entre os resultados, considerando a situação dos alunos - iniciantes e concluintes, e ambos aos evidenciados na pesquisa JER. Sua aplicação ocorreu em dois momentos. O primeiro aconteceu em março de 2008, aos alunos ingressantes na 1ª série do Curso de Letras, em duas turmas, uma sediada em Belém (41 alunos) e outra no município de Moju (33 alunos), e o segundo, em abril de 2009 aos alunos prováveis concluintes do mesmo curso e em 2009, matriculados em três turmas sediadas em Belém (25 alunos), Vigia (34 alunos) e Paragominas (25 alunos).

Nas turmas analisadas, houve a preponderância do sexo feminino, como já era previsto, posto que, na cultura popular, desde os tem-

pos mais remotos, a profissão docente é o campo de atuação destinado às mulheres. As idades dos alunos iniciantes se inseriram na faixa etária de 16 a 29 anos, fato natural em se tratando de um grupo de egressos do ensino médio, ingressantes no espaço acadêmico, via o Processo Seletivo de Vestibular e as dos prováveis concluintes se inseriram na faixa etária de 20 a 50 anos, com uma incidência maior na faixa entre 20 e 22 anos, ocorrência natural, se for considerado o tempo mínimo de integralização curricular (4 anos) e o fato da faixa etária de 16 a 19 anos ser característica do ingresso no ensino superior.

Os resultados indicaram a televisão como o meio de comunicação e fonte informativa mais usada pelos alunos, patentificando o fato que a mesma, em ambos locais, ainda não perdeu o monopólio da informação para as outras mídias, embora os dados vislumbrem que esse monopólio tende a ser finalizado, tendo em vista a evidência da apropriação da máquina e do acesso às redes de informação no cotidiano desses alunos. Também indicaram a prática da leitura em moldes tradicionais convivendo com a leitura virtual, confirmando a existência de um maior envolvimento do leitor no processo de apreensão dos significados textuais, na atual realidade, quando se trata da utilização de outros meios simbólicos além do lingüístico para alcançar seus intentos leitores. Pierre Levy (1995) enuncia que “o meio eletrônico é um palimpsesto de antigas e atuais tecnologias” o que justifica a coexistência das tecnologias e o emergir de um novo comportamento leitor a partir do usual, do já existente.

Os dados indicaram: a internet, principalmente para os prováveis concluintes, como *locus* de uma grande quantidade de informação acessível a todos aqueles que possuem e dominam os recursos tecnológicos, sendo prenúncio da aprendizagem colaborativa; a presença de algum domínio do uso do computador pelos alunos, antes de iniciar sua formação; a busca pela inclusão social, via os recursos virtuais, apesar da aquisição do instrumento ainda fazer parte dos sonhos de muitos cidadãos da região norte em virtude do alto custo, o mesmo acontecendo com o acesso à internet, que ainda é rarefeito na região; a necessidade de estudo e/ou trabalho como razão primeira para a aquisição da má-

quina; que os alunos, antes do ingresso no espaço acadêmico, já eram detentores de hábitos de uso da Internet com a finalidade de estudar, de comunicar-se e de buscar informação; a navegação no espaço virtual e a busca por novas formas de acesso ao material imprescindível da era que estamos vivenciando – as informações.

Em relação ao espaço acadêmico, os depoentes confirmaram a visita frequente ao site da UEPA; demonstraram a expectativa de utilizar a internet para a realização de trabalhos solicitados pelos professores, pois para eles a Internet é fonte para obtenção de informações que poderão subsidiar tais trabalhos; acreditam ser “muito interessante” haver maior possibilidade de acesso da internet no espaço acadêmico da UEPA, maior domínio pelos docentes sobre as ferramentas digitais disponíveis, existência de disciplinas específicas pertinentes ao ensino/aprendizagem do uso de programas do computador.

No geral, os resultados ratificam a existência de uma maior democratização do saber e da informação e o fato de que o homem sempre buscou meios de suprir suas necessidades de comunicação, interação com o mundo circundante e ampliação de seus conhecimentos, o que não poderia ser diferente em uma época marcada pela aceleração do processo da globalização que oportuniza criações e recriações, nos vários campos do conhecimento cultural, social e histórico. Tudo isso implicando na formação global do aluno, enquanto ser social.

Os dados produzidos apontaram que os alunos, na busca pelas informações e, conseqüentemente, pela (re)construção dos conhecimentos defrontam-se com um longo e tortuoso caminho da inclusão digital. Mas, mesmo assim, driblam os percalços e, avançam em direção do suprimento de suas necessidades, tendo em vista as exigências da sociedade atual, em termos de sua formação.

O LETRAMENTO DIGITAL DOS ALUNOS

Atualmente, com o grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia no século XXI os cidadãos se deparam com outra realidade, na qual a incorporação da comunicação e linguagem digital são requisitos

imprescindíveis para a sua formação. Surge então, o letramento digital verbalizado por Soares (2002, p. 151) como:

(...) um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Buzato (2007, p. 4) amplia essa concepção afirmando que:

(...) letramentos digitais são redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente nas e por meio, virtude ou influência das TIC, considerando ainda os diferentes contextos culturais e situacionais.

Assim, para ser letrado digital é necessário saber como manusear as tecnologias digitais além de interagir com elas, para entender seus usos e possibilidades no cotidiano social e, para tal, é preciso que haja o domínio de um conjunto de informações e habilidades que capacite o cidadão para ser incluído no mundo digital.

O hábito de (não) ler se constitui como item primordial para o estabelecimento de níveis de letramento, mas no caso do letramento digital, o estabelecimento de níveis não é uma situação tão simples assim, pois ele envolve habilidades técnicas e habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias, que precisariam ser analisadas mediante a aplicação prática das mesmas. Nessa perspectiva, os dados produzidos não permitem o estabelecimento de níveis de letramento dos alunos, pois o “dito” pelos informantes deixa apenas pistas sobre a existência das habilidades mais básicas, da prática de navegar e interagir por meio de gêneros digitais. Mas é possível dizer que os alunos já possuíam um determinado nível de letramento digital, pois informaram sobre o uso de diferentes recursos computacionais, das tecnologias na realização de trabalhos acadêmicos, o que demonstra, além de uma variedade de usos, uma familiaridade com as tecnologias de informação e comunicação.

A sugestão dos alunos para a inclusão de elementos curriculares voltados para o ensino do uso dos recursos computacionais, tendo em vista que no ensino presencial, as tecnologias ou estão ausentes ou distantes, corrobora com a afirmação de Coscarelli (2005, p. 32) de que os alunos “precisam usar a informática e não ter aula de informática” para se tornarem usuários familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores.

Em seu processo histórico, o homem cria tecnologias e as utiliza para seu avanço cultural, provocando alterações na forma de compreensão do mundo. Nesse contexto, a escola pautada na responsabilidade pela formação daqueles que a freqüentam, é questionada pela sociedade sobre a sincronia de seu tempo de ação com a atualidade, marcada pela inserção das novas tecnologias nas atividades cotidianas. Assim, considerar que ser iletrado digital é não ter familiaridade com o manuseio do computador, ser incapaz de atribuir um sentido às palavras que surgem na tela de um computador, possibilita a afirmação de que os alunos pesquisados, imersos em uma realidade na qual o homem tem utilizado novas formas de interação possuem letramento digital, que os auxilia no cotidiano pessoal e no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS MÍDIAS PELOS DISCENTES DE LETRAS

Para Jodelet (2001, p. 22) representação social é forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nessa perspectiva, analisar as representações construídas pelos inquiridos sobre o livro, televisão, computador e internet é desvendar as expressões por eles elaboradas, em termos substitutivos e interpretativos em relação aos objetos dados, ou seja, é conhecer as representações elaboradas sobre os objetos enunciados, é ampliar as possibilidades de compreensão do processo evolutivo da sociedade bem como, da busca do ser humano pela sua plena cidadania.

Na análise, após o registro das representações construídas sobre

livro, televisão, computador e internet foi realizada a organização das mesmas, com base nas categorias que foram emergindo durante a análise, tais como: adjetivação, descrição, finalidade de uso, símbolo, descrição do objeto em si, definição do uso do objeto, uso de uma metáfora ou metonímia para expressar o que seja.

Para os alunos o conhecimento é a maior representação do livro, sugerindo implicações relativas à inserção do ser humano no contexto social, no que tange às exigências que emergem da sociedade, em termos de escolaridade, haja vista que, atualmente, o mercado de trabalho exige qualificação profissional, aqui entendida como apreensão de conhecimento. Na esfera do senso comum, o possuidor de grandes conhecimentos tem maiores chances na escalada social, em termos político-econômicos.

O livro também foi associado, dentre outros, às bibliotecas e à leitura, suscitando a idéia de que ele, mesmo com os ambientes virtuais disponibilizando um vasto banco de informações, é importante face outros meios formativos e continua ainda sendo fonte de conhecimentos, que sacia a sede de muitos.

São mínimas as representações ligadas à pesquisa, o que demonstra que os alunos não a vincularam aos meios que a viabilizam, bem como não se dispuseram a compará-los em termos de importância, tanto que, para eles o livro ainda satisfaz a busca de informação aqui entendida como matéria-prima para a aprendizagem do conhecimento. Os alunos também enunciaram representações que sugerem o livro “guardando” em suas páginas a ciência, a erudição, mantendo relação com a cultura e o conhecimento vinculados a um saber acadêmico, e com o gênero literário, viabilizando o imaginário, a ficção, as viagens que proporcionam descobertas, saciam curiosidades e, ao mesmo tempo, possibilitam dar asas à imaginação.

As representações construídas sobre a televisão foram diversas, com preponderância das vinculadas aos programas televisivos. A diversão foi também apontada como uma representação bastante significativa,

ao lado de outras que colocam a televisão em uma posição de segundo plano, em termos de sua utilidade, corroborando a idéia de que esse meio de comunicação está perdendo espaço para outras mídias. Talvez, essa representação seja produzida em virtude da qualidade dos programas televisivos da atualidade, os quais têm sido alvo de críticas por muitos.

As imagens sobre o computador, em sua maioria, denotam a intenção dos criadores em descrever e adjetivar a máquina, com base no reconhecimento das inúmeras possibilidades de avanço no estudo e trabalho, oriundas do uso e domínio do instrumento tecnológico. Em todas as representações é perceptível o entrelaçamento do instrumento com a rede mundial de informações – a Internet. O computador é apenas o aparelho eletrônico, tal como qualquer outro, com finalidades de uso definidas, mesmo assim, suas representações divergem do real.

Para a Internet, a construção de associações apresenta uma incidência maior no âmbito da pesquisa, validando o fato de que o acesso ao mundo virtual para os informantes é sinônimo de busca de informações. Dentre as adjetivações atribuídas à internet se destacam a rapidez e a agilidade no acesso às informações e a utilidade do instrumento tecnológico para os estudos e trabalho, as quais também foram atribuídas ao computador, sugerindo que computador/internet são pensados como se fossem um único elemento, talvez por causa da dependência existente entre eles.

Jodelet (1989, p. 43-44) afirma que representação social é uma forma de conhecimento prático, que conecta um sujeito a um objeto, empregada para agir no mundo e nos outros, sendo resultado da interação e comunicação de seus criados em seu meio social específico. Essa afirmação pode justificar a variedade de representações apresentadas, haja vista que foram construídas por pessoas diferentes, inclusas em meios sociais também diferentes, que se orientam em seu mundo social, segundo valores, idéias e práticas convencionadas em cada realidade. Justifica também, a existência de alguns desacordos com os discursos exteriores ao grupo estudado, pois cada grupo social possui suas

concepções, crenças, ideias, pensamentos, que, muitas vezes, divergem parcial ou totalmente daquelas inerentes a outro grupo social.

O que se pode observar da análise dessas experiências, é que, por trás das nomeações dadas às formas dos alunos se relacionarem com as novas tecnologias e às formas organizativas do sistema de ensino que experimentam é possível se encontrar uma rede de relações, práticas e concepções. Por isso, o interesse desta investigação que amalgama letramento digital e formação discente nas licenciaturas da UEPA é firmado no entendimento de que a relação posta entre a função social da universidade e como ela a tem desempenhado, em especial nas licenciaturas, coloca em destaque as relações de poder e conhecimento que fundamentam as lógicas organizativas do sistema de ensino, expressas na gestão, no currículo, na mediação pedagógica e em outras tantas práticas presentes em instituições desses Cursos.

DESCONEXAS CONEXÕES

Tal como na Pesquisa JER, na pesquisa atual, houve um desdobramento do objetivo do estudo em objetivos específicos. Naquela, foram objetivadas possíveis articulações entre as apropriações e interações dos jovens no uso da Internet e os campos de representação que faziam dela. Em meu estudo, objetivei, também, possíveis articulações, só que entre as matrizes curriculares, em específico a do Curso de Letras, a formação docente desenvolvida, tendo como foco o letramento digital, representado pela apropriação e manuseio das novas tecnologias, bem como as representações construídas pelos alunos sobre o computador e a Internet, tendo como contraponto o livro e a televisão.

A investigação atual teve como ponto de partida os resultados da pesquisa JER no concernente ao letramento digital e às representações sobre a Internet construídas pelos alunos, envolvidos tanto na pesquisa Jovens em Rede como, também, de meu estudo, à medida que a minha intenção foi a de caracterizar o perfil dos futuros professores, no que tange à relação deles com as tecnologias.

Embora realizadas em regiões brasileiras diferentes – Rio de Janeiro e Pará os resultados das duas investigações apresentam similarida-

des. A primeira é respondida pelo fato de ambas emergirem de estudos anteriores, os quais serviram de eixos norteadores para o desenvolvimento das mesmas e fontes de estímulos para o aprofundamento das temáticas escolhidas. Outra recai na aplicação do mesmo instrumento de pesquisa, resguardando-se as adaptações à realidade paraense como também, pelo tipo de estudo e universo das pesquisas.

O contexto das duas pesquisas abrangeu instituições de ensino superior, no caso a PUC-Rio e a UEPA, no Estado do Pará. O foco delas foi os cursos de graduação dessas instituições, que em meu estudo, ficou restrito ao Curso de Letras. Ambas, de cunho exploratório, contemplaram a caracterização dos estudantes no que tange à relação deles com as tecnologias.

As similaridades continuam em relação aos sujeitos envolvidos, pois os envolvidos nas pesquisas foram alunos ingressantes no espaço acadêmico, egressos do ensino médio, possíveis portadores de hábitos de uso da Internet antes do ingresso no espaço acadêmico. Em relação aos procedimentos realizados para a produção dos dados, a similaridade coube à aplicação do instrumento da pesquisa, embora com objetivos distintos. Enquanto o JER trabalhou com 965 alunos que estavam ingressando nos cursos de graduação da PUC-Rio, no ano letivo de 2006, em meu estudo trabalhei somente com o Curso de Letras, com uma população de 150 alunos, 41% residente na capital e 59% distribuído entre iniciantes e concluintes.

Vale ressaltar que na PUC-Rio é corrente a cultura cibernética, fato comprovado pela disponibilização de endereços eletrônicos pessoais para todos os alunos e a oferta de espaços computacionais, como forma de facilitar e incentivar a interação na cibercultura, o que foi decisivo na pesquisa JER quando da escolha do grupo estudado, pois, estando eles ainda sem a influência efetiva da cultura cibernética presente na instituição, seria o contingente mais adequado ao objetivo traçado, no referente à coleta de dados que refletissem os hábitos de uso da Internet antes do seu ingresso na cultura universitária. Para a realidade institucional paraense, a escolha por turmas iniciantes e concluintes considerou a existência

de influências na formação dos alunos, oriundas do uso da tecnologia disponibilizada na instituição de ensino para o uso discente; a opção por turmas com localizações diferenciadas, capital e interior, pautou-se na diferenciação das realidades, tanto social como acadêmica.

Em ambas houve a predominância do sexo feminino e da faixa etária entre 16 a 19 anos. Para os alunos envolvidos na pesquisa JER, as novas mídias já se encontram integradas em seu cotidiano, pois nem o fato de não possuir computador em casa, impede o jovem de utilizar os recursos computacionais e virtuais. Assim, para eles, o computador, a televisão e os jornais se constituíam, no momento da pesquisa, como fontes confiáveis de informação. Para os alunos envolvidos em meu estudo a liderança nesse item coube à televisão, seguida pelos jornais, principalmente para os residentes no interior, embora essa mídia não tenha circulação consolidada nas regiões estudadas. O computador só ocupou o lugar de líder para os alunos concluintes residentes na capital do Estado.

Os resultados das pesquisas coincidem em diversos pontos, tais como: a coexistência da leitura nos moldes tradicionais com a leitura virtual; a rejeição por material fotocopiado; a existência do conhecimento do manejo do computador e da navegação na Internet; o tempo de uso do computador; a inexistência de vestígios de analfabetismo digital; a forma de apreensão e a finalidade do uso do computador e a Internet; maior domínio dos professores sobre as ferramentas digitais.

Analisar as representações construídas pelos alunos sobre o livro, televisão, computador e internet se constituiu no desvendamento de elaborações criadas por eles, em termos substitutivos e interpretativos em relação aos objetos dados. Como as instituições de ensino são realidades diferentes, as condições de aprendizagem também o são, resultando na diversificação das associações construídas.

No caso do livro, foram inúmeras as associações feitas, embora, o conhecimento tenha se destacado, nas análises realizadas, como representação mais freqüente, em ambos os estudos. O mesmo ocorreu com a televisão, cujas associações remeteram, em sua maioria, ao vínculo do uso do aparelho televisor a questão do entretenimento e do acesso

às informações e, conseqüentemente, a cultura, entendida não só em termos de escolaridade das pessoas. As associações construídas para o computador ressaltam as possibilidades de uso do instrumento tecnológico bem como a necessidade do manejo do mesmo nos tempos atuais. Computador e internet, para os informantes das pesquisas parecem ser a mesma coisa, ou seja, um não existe sem o outro, condição corroborada, principalmente, pelas representações de cunho simbólico.

Sem ignorar as oportunidades de desenvolvimento e qualidade de vida trazidas pelo uso de novas tecnologias, não podemos também desconhecer que a diferença entre aqueles que têm mais e os que têm menos acesso às tecnologias da informação resulta de um déficit econômico histórico, diretamente relacionado às desigualdades sociais, e funciona como um termômetro importante sobre o estágio atual da economia do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização de uma investigação, na área educacional, em específico, no que tange a formação docente, representa o enunciar de informes relativos à caminhada proposta, em meu estudo, circunscrita na análise da relação entre letramento digital e a formação de futuros docentes.

O pensamento de que as novas tecnologias e o aumento exponencial da informação impulsionam o surgimento de um novo paradigma para a educação e de um papel diferente do professor frente a esse panorama, ao final do trabalho, foi ampliado pelo reconhecimento de que as inovações tecnológicas se apresentam como desafios para os profissionais em educação com reflexos significativos no fazer pedagógico e corroborado pelos resultados, quando os futuros profissionais da educação indicaram ser muito interessante a existência de maiores possibilidades de acesso da internet no espaço acadêmico, de maior domínio sobre as ferramentas digitais pelos seus professores e da inserção da tecnologia nos currículos em forma de disciplinas, considerando-a como fonte de mediação pedagógica o que, como já foi dito anteriormente, sinaliza a necessidade de realizar a inclusão digital dos alunos e professores.

A investigação, perpassada por questões que dizem respeito à incorporação das tecnologias nos cursos de Graduação da UEPA, em específico, no curso de Letras, considerou a conjuntura atual em termos das exigências legais e demandas da sociedade atual, impostas pelo avanço científico e tecnológico. A hipótese inicial foi confirmada pelos resultados obtidos, tendendo a uma ampliação, na medida em que, foi considerado o fato de que, em todo e qualquer processo de formação existem necessidades e possibilidades, que suscitam atendimento e efetivação.

O mapeamento sobre o estado do conhecimento sobre questões que entrelaçam educação e tecnologia indicou a existência de muitas pesquisas sobre a temática e, ao mesmo tempo oportunizou a construção da percepção de que muito ainda precisa ser investigado, tanto que, tenho consciência de que os resultados desse trabalho de pesquisa representam a ponta de um “iceberg” de grandes proporções, mas que podem contribuir para as discussões atuais sobre a questão da formação tecnológica, no âmbito do ensino superior. Os resultados da análise dos trabalhos vieram consolidar o enunciado sobre o meu entendimento de que o fato de equipar os espaços escolares com instrumentos tecnológicos de última geração, de nada adiantará se não houver uma utilização adequada desse aparato tecnológico, ou seja, é necessário que o uso dos recursos tecnológicos se constitua como mediação pedagógica, ultrapassando o simples uso da ferramenta, sem a percepção das opções tecnológicas que ela oferece.

Comparando os dados inclusos nesses trabalhos com os resultados obtidos em meu estudo constatei que as preocupações reveladas nos trabalhos são passíveis de redimensionamento quando se trata de estados do Brasil, que apresentam características singulares em termos de tamanho e multiculturalidade. Inscrito nesse grupo, encontra-se o Estado do Pará, que embora venha desenvolvendo iniciativas como o Projeto “Cidadão Pará” e “Navega Pará e, com isso, possibilitado um avanço no acesso à Internet, não impediu que a inclusão digital ainda se constitua em um caminho tortuoso para os cidadãos paraenses.

A concretização do objetivo do estudo se efetivou com a análise dos PPP dos cursos de graduação da UEPA, recolha das opiniões dos alunos

do Curso de Letras/UEPA sobre o letramento digital em sua formação e a configuração do perfil dos discentes quanto ao letramento digital.

Nas matrizes curriculares analisadas, excetuando as dos cursos de Letras e Ciências da Religião, constatei a presença de indicativos da inserção digital no processo de formação, embora não cristalizados nos componentes curriculares, dando margem a pressuposição de que as licenciaturas ofertadas pela UEPA convivem com matrizes curriculares incompatíveis com as exigências e demandas da sociedade atual, mergulhada na informação globalizada, sem atentar para o fato de que os avanços tecnológicos possibilitam o acesso à informação e a comunicação humana, um passo em prol da superação da exclusão digital. Pelo mesmo viés, conclui que, baseadas no modelo de racionalidade prática, as configurações das mesmas reduzem a formação inicial a um treinamento de habilidades desejáveis para o exercício da docência, tanto que, em relação à tecnologia, direcionam o aprendizado sobre o computador enquanto ferramenta, sem atentar para o aprendizado da integração dos recursos tecnológicos no currículo e, esquecendo que os avanços tecnológicos possibilitam o acesso às informações e favorecem a comunicação humana.

Os dados produzidos com a aplicação do questionário revelaram a coexistência da tecnologia do papel e a eletrônica, o computador sendo concebido como sinônimo de internet, a inserção da tecnologia no cotidiano dos alunos; o aprendizado do uso não sendo prerrogativa do espaço acadêmico

As realidades dos alunos da capital e do interior diferem, são contextos nos quais as condições socioeconômicas precisam ser analisadas atentamente, pois direcionam, especificam, caracterizam o cotidiano de cada cidadão. Sem ignorar as oportunidades de desenvolvimento e qualidade de vida trazidos pelo uso de novas tecnologias, não é possível também desconhecer a diferença entre aqueles que têm mais ou menos acesso às tecnologias da informação está diretamente relacionada às desigualdades sociais e são um importante reflexo do estágio atual da economia do conhecimento.

Os alunos diferenciados pelo espaço geográfico e pelas condições econômicas e sociais apresentam similaridades em suas respostas, principalmente, nas pertinentes ao uso do computador e a acessibilidade a Internet. Crédito que isso aconteça, por eles estarem inclusos na faixa etária de 16 a 18 anos, na qual ocorrem mudanças na postura e atitudes das pessoas, as quais acostumadas a ver o mundo à sua maneira, segundo as suas expectativas, são rotulados como imaturos no que tange à questão das relações, das atitudes, da interpretação dos sentimentos, mas são dotados de uma criticidade ampla diante de conflitos e dilemas, passam a assumir posturas, que revelam a ânsia em desvendar o mundo, se adaptando com extrema facilidade a todas as situações, dispostos a enfrentar o inusitado, o novo, o desconhecido.

Os resultados revelam que para os alunos do Curso de Letras, em Belém, Moju, Paragominas e Vigia, as possibilidades no uso dos recursos tecnológicos podem superar as necessidades com as quais se defrontam, considerando que, se elas forem atendidas, serão minimizadas as dificuldades que porventura surjam. Assim, aqueles que não possuem o instrumento tecnológico em casa, o buscam em outros espaços, como *lanhouse*, *cyber* café e o próprio espaço acadêmico para suprir as necessidades impostas pelo desenvolvimento de um curso superior. Tais posturas, em meu entendimento, clamam por uma reestruturação pedagógica bem como o acompanhamento desta revolução pelo pensar docente, cabendo aos gestores da instituição a responsabilidade de providenciar a reestruturação do espaço, instalações, equipamentos tendo em vista a manutenção e uso da tecnologia como condição da efetivação das práticas pedagógicas.

As representações construídas da pelos discentes envolvidos na pesquisa, sobre computador e internet, tendo como contraponto o livro e a televisão, indicam o livro enquanto fonte de conhecimento; a televisão perdendo espaço para a internet, tal como, um dia o espaço do rádio foi tomado por ela; o computador percebido como máquina é visto como sinônimo da internet e esta última como o suporte que encurta as distâncias, tornando possível a comunicação em tempo real e de forma célere o acesso às informações.

Como já enunciei anteriormente os alunos entrevistados confirmam uma familiaridade com as tecnologias de informação e comunicação, ao afirmarem o uso de diferentes recursos computacionais, ao mesmo tempo deixam nas entrelinhas a preocupação com a amplitude da inserção deles no mundo digital, a ser possibilitado no espaço acadêmico, na medida em que sugerem a inclusão de elementos curriculares voltados para o ensino do uso dos recursos computacionais.

A análise dos documentos e do contexto estudado revela a prioridade das novas tecnologias na formação dos profissionais das licenciaturas em Letras, principalmente na formação deste professor que atuará na Educação Básica, dando ênfase à aquisição de competências e habilidades para atuar na sociedade do conhecimento e da aprendizagem. Esta perspectiva evidencia a necessidade do domínio tecnológico e de fatores decorrentes de sua inserção no âmbito educacional e social, exigindo redimensionar a docência universitária desde uma imersão em sua prática diária e compromisso institucional que favoreça uma educação superior conectada com os anseios e necessidades sociais, e de qualidade no estado do Pará.

No entanto, como já afirmado anteriormente, não há limites geográficos nesse espaço midiático, e isso deve nos fazer refletir sobre implicações culturais em curso sem que as percebamos. O espaço, atualmente, não são as fronteiras, antes, geográficas, estas perdem cada vez mais a sua força política de cerceamento. O satélite, a fibra ótica e principalmente as redes mundiais de comunicação informatizadas, como é o caso da internet, projetam o homem para um espaço virtual sem limites e no qual, em tese, todos seriam usuários, democraticamente em igualdade de condições de acesso e de diálogo com os outros partícipes do processo. O espaço passa a ser, então, o material expandido, interativo, ilimitado, flexível o bastante para que os pontos de parada, as fronteiras, agora outras, sejam estabelecidos em conformidade com os interesses econômicos dos grupos dominantes. Por conseguinte, amplia-se também o raio de ação destes grupos, posto serem deles a decisão de imporem ou não limites aos demais.

Ao chegar aqui, lembro dos versos da canção de Ivan Lins “Daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza, nem foi permitido, nem tudo me deu certeza...”, isso para não me permitir esquecer que ainda há muito a se pesquisar, mas levo comigo a certeza de haver permutado conhecimento com professores titulados, competentes e comprometidos que compõem o quadro docente da PUC-Rio, pois uma instituição de ensino é mais que prédios, pois, tem, principalmente, uma história de anos de trabalho na área educacional.

E a história tem vida, e na educação a Vida se perpetua por meio de nossos alunos que, a cada dia, escrevem mais uma página desta história, e como semovente sigo neste Estado, cuja universidade deve ser propositiva, em especial na formação, mas em primeiro lugar, na busca da compreensão das representações que fazemos dos outros e de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BUZATO, M. E. K. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n. 38. Rio de Janeiro. Maio/ago. 2008.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n. 31. jan./abr. 2000
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2002.
- JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÈVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PASSOS, I. A. V. (Org.). *Projeto Político Pedagógico da escola – uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v 20, n. 68 dezembro 1999.
- PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n. 31. Rio de Janeiro. Jan./abr. 2006.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade* – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. In: *Revista Educação & Sociedade*. V. 23, n. 81, p. 143-160. Rio de Janeiro. Dez. 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem. In: *Revista Educação & Sociedade*, Ano XXI, n. 73. Rio de Janeiro. Dez. 2000, p. 121-142.

TARDIF, M. *Saberes docentes & Formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, I. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação* n° 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECES- SIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA INVERSA.

Irene Elias Rodrigues⁸

INTRODUÇÃO

O Brasil tem procurado, ao longo dos anos, resgatar a dignidade do ser humano, transformando-o em sujeito de direitos e deveres com capacidade de intervir e redimensionar o meio social. Mesmo com todos os avanços que tivemos quanto ao aspecto da discriminação/exclusão, ainda é possível detectar ações discriminatórias no campo étnico-racial, na concentração de renda, na distribuição desigual de riquezas entre o campo e a cidade e entre as diferentes regiões do Brasil o que exige medidas imediatas que assegurem o direito dos grupos minoritários. No caso da educação, a situação ainda se torna mais evidente, pois além dos campos citados ainda temos de enfrentar, no interior da própria escola ou entre as escolas do mesmo sistema de ensino, situações que se caracterizam como ações excludentes e discriminatórias como é o caso da negação de matrícula à criança na faixa etária escolar ou a

⁸ Professor Assistente IV da Universidade do Estado do Pará.

superlotação das salas de aula que impossibilitam uma aprendizagem de qualidade e rotulam o aluno, através de um processo de avaliação seletiva, entre o que sabe mais, o que sabe menos e o que não sabe nada. Para Dubet, esse processo classificatório tem a participação efetiva da escola. Ao escrever sobre o assunto assim se reporta:

É a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios sucessos escolares produzem essas desigualdades, que por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. A escola não é mais “inocente”, nem mais “neutra,” está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p.34).

Para que o Brasil garanta efetivamente a qualidade da educação, principalmente a educação básica é necessário que sejam tomadas medidas emergenciais relacionadas à reconstrução/adaptação das escolas, reforma curricular, investimento na formação docente e aquisição de recursos materiais para que as escolas possam cumprir a sua finalidade prioritária, ou seja, oferecer educação de qualidade a todas as crianças, indiscriminadamente.

Tendo em vista os pressupostos legais que asseguram a todo cidadão brasileiro o direito à educação de qualidade, amparado pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº. 9394/96, referendado pela Declaração de Salamanca e demais dispositivos legais que versam sobre o direito à educação para todos e, considerando que a partir da Declaração de Salamanca o Brasil tem intensificado esforços no sentido de garantir a implantação do processo de inclusão em todo o território nacional empreendendo uma luta árdua para garantir o suporte financeiro necessário para que as escolas reelaborem suas ações voltadas para a oferta de uma educação de qualidade para todos, nasceu a ideia de estudar o processo de inclusão partindo de uma realidade escolar construída sob a base da segregação.

A temática da pesquisa investigada no Curso de Doutorado em Educação: *A Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Pro-*

cesso Educativo Escolar: uma experiência inversa está diretamente relacionada à minha própria história de vida enquanto profissional de educação, com vários anos dedicados ao trabalho de educação especial, hoje, defendendo a educação inclusiva, e preocupada com a forma de operacionalização do processo de inclusão e de como a exclusão se solidifica dentro da própria ação inclusiva. Minha história me fez acreditar que a inclusão é um processo de inserção total do alunado na escola, e está pautada no direito assegurado a todas as pessoas de aprender com qualidade.

A legislação brasileira em suas diferentes instâncias (federal, estadual, municipal) estabelece a obrigatoriedade da oferta de vagas, no ensino regular, para as pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes serviços de apoio especializado que, integrados à escolaridade básica, deveriam funcionar como suporte ao processo de inclusão. Em nenhum momento foi identificada na legislação, nem a título de sugestão, a oferta de vagas nas escolas de educação especial para alunos do ensino regular. Entretanto:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.57).

Na tentativa de ampliar a percepção que se construiu referente à forma de educação inclusiva, o presente estudo é o resultado da análise da trajetória de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada no município de Tucuruí, Sudeste do Estado do Pará, unidade de ensino que vem construindo o processo de inclusão na contramão da história, isto é, enquanto escola de educação especial permanece oferecendo atendimento especial, embora tenha expandido (antes mesmo da Declaração de Salamanca) seu atendimento aos alunos do ensino regular e, atualmente, desenvolve suas atividades de primeira a quarta séries do ensino fundamental, com proposta de educação inclusiva.

Vale salientar que não é possível pensar em educação para todos sem acreditar e defender, incondicionalmente, o processo de inclusão educacional. Receber o aluno na escola não significa incluí-lo. É necessário oferecer-lhe todas as oportunidades para que possa desenvolver-se como cidadão.

Nesse sentido, o tema investigado foi *a transformação da escola de educação especial em escola de educação inclusiva*, o que nos reportou para as seguintes questões que nortearam o presente estudo:

- 1 - Que motivos contribuíram para que a escola de educação especial se transformasse em escola de educação inclusiva?
- 2 - Quais os procedimentos adotados para a efetivação da mudança?
- 3 - Qual a opinião dos alunos não deficientes, quanto a sua convivência com os alunos de educação especial? E qual a opinião dos alunos especiais sobre o mesmo assunto?
- 4 - Como os profissionais de educação do município encararam/entenderam essa mudança?
- 5 - Que fundamentos teóricos sustentaram o processo de inclusão implantado pela Escola?
- 6 - Quais os procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados no trabalho educativo da escola, antes e após a sua transformação?
- 7 - Qual a ação efetiva de seu funcionamento considerando: o currículo escolar, o projeto político pedagógico e o nível de relacionamento entre os diferentes segmentos existentes na unidade escolar?

Nessa perspectiva, os objetivos da pesquisa foram:

1. Identificar os procedimentos utilizados pela Escola para sua transformação em escola de educação inclusiva, considerando que a prioridade inicial de seu atendimento era de educação especial.

2. Analisar como ocorreu o processo de inclusão dos alunos do ensino regular em uma escola de educação especial e qual a reação dos alunos antigos (educação especial), alunos novos (ensino regular) e da comunidade escolar frente à nova proposta de trabalho.
3. Identificar os avanços conquistados na e pela escola com a implantação do processo de inclusão e o nível de conhecimento dos diferentes segmentos sobre o referido processo.

A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa que possibilita analisar as interações, apresentar contribuições no processo de mudança, detectar a formação de opiniões de grupos e a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos em maior profundidade (OLIVEIRA, 2002).

Para Creswell (2007):

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de textos e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação (CRESWELL, 2007 p. 184).

Ainda ao referir-se sobre pesquisa qualitativa, Creswell (2007) explica que ela ocorre em cenário natural onde o pesquisador realiza o trabalho, o que lhe permite desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou local pesquisado e se envolver com as experiências reais dos participantes. Na pesquisa qualitativa são utilizados métodos múltiplos interativos e humanísticos o que, de certa forma, contribuem para obtenção de melhores resultados. Para o autor, os pesquisadores que utilizam a pesquisa qualitativa envolvem os participantes na coleta de dados e procuram estabelecer a harmonia e a credibilidade com as pessoas no estudo.

Moreira e Caleffe (2007) especificam que a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser

facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e coletado mediante observação, descrição e gravação.

Oliveira (2002) considera a pesquisa qualitativa como:

Um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2002, p. 39).

A estratégia utilizada foi o estudo de caso através do qual foi possível reunir informações que possibilitaram esclarecer os motivos que justificaram a tomada de decisão da escola no momento da implantação do processo de inclusão, bem como sua implementação e os resultados alcançados durante esse período de mais de dez anos.

Para Goldenberg (2000), o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais. Para ele:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade; com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2000: p.33).

A inclusão escolar é um tema delicado e que necessita de ações urgentes e adequadas à situação. Para tanto, é importante que todos os segmentos da escola estejam envolvidos nessa resignificação do processo educativo a fim de que sejam capazes de entender o verdadeiro significado da “escola para todos”. Essa mudança não se processa de forma abrupta. É necessário, portanto, conhecer cada realidade para que se possa entender a diversidade de aplicação do processo.

Na tese, o termo inclusão é utilizado para designar o processo que permite a todos os alunos, indiscriminadamente, beneficiar-se dos serviços oferecidos pela escola de modo que possam desenvolver-se em um ambiente rico e variado. Incluir, portanto é uma alternativa educacional cuja meta é não deixar ninguém fora do sistema educativo, obrigando esse sistema a adaptar-se às particularidades de todos os alunos, fomentando uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a educação inclusiva precisa estar atenta para a diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender às necessidades educacionais de todos os alunos de modo a promover, de forma integrada, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Para isso, o ensino inclusivo deve ter como base o princípio sociológico de deficiência e diferença reconhecendo que todas as crianças são diferentes, e que, portanto as escolas e os sistemas de educação precisam se transformar para que possam atender às necessidades individuais de todos os discentes com ou sem algum tipo de deficiência. Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve ser entendida como um ambiente de construção de conhecimentos, onde não exista nenhum tipo de discriminação, tendo a educação um caráter amplo e complexo capaz de oportunizar aos educandos o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Pelo estudo de caso foi possível investigar a forma como se processou a inclusão em uma escola de educação especial que assumiu a responsabilidade de receber em seu quadro discente alunos do ensino regular.

O resultado dessa pesquisa poderá ser um incentivo para outras escolas de educação especial, que ainda conservam uma visão excludente do processo, auxiliando-as na revisão de suas ações e no empreendimento de mudanças que possam contribuir para a oferta de uma educação para todos.

A tarefa de construir uma escola para todos precisa não apenas expandir a matrícula, mas, sobretudo, garantir a permanência e oferecer as condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso exige um repensar a história da exclusão e dos mecanismos que ainda o perpetuam.

Uma forma de desvendar a questão foi, sem dúvida, realizar uma pesquisa em uma escola onde o processo de inclusão foi construído de forma coletiva e teve como centro de referência um trabalho voltado especificamente para a educação especial, na qual professores, funcionários, técnicos, pais e alunos participam em um mesmo movimento de compreensão e transformação da realidade vivenciada na perspectiva de alcançar os objetivos traçados e implantar práticas educativas inovadoras.

A referida escola, foi escolhida para a pesquisa pelo fato de ser a única unidade de educação especial, no Estado do Pará, que implantou, divulgou e permanece executando o processo de inclusão de alunos do ensino regular em unidade de ensino criada para atendimento da educação especial.

O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à "escola para todos" – um lugar que inclua todos os alunos celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. (ONU, 1994, p 5).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores, as mães, os alunos e os funcionários da escola, incluindo administração e assessoria técnica, caracterizados em momentos específicos.

Os sujeitos que compuseram a pesquisa foram 10 (dez) professores, 07 (sete) funcionários; 01 (um) diretor; 02 (dois) supervisores; 10 (dez) alunos e 10 (dez) mães. Para cada categoria⁹ foi elaborado um instrumento de entrevista semi-estruturada contendo três módulos de informações que incluíram dados pessoais, informações profissionais e conhecimento sobre o processo de inclusão.

Os instrumentos utilizados para obtenção das informações foram:

- a) análise de documentos fornecidos pela escola (relatórios, dados estatísticos, projeto político pedagógico, plano de

⁹ Cada categoria foi codificada com a letra identificadora de seu segmento (Professor - P; Funcionário - F; Diretor - D; Supervisor - S; Mãe - M e Aluno - A) seguido do número representativo de entrevistados por categoria (P1 a P10; F1 a F7; D1; S1 a S2; M1 a M10 e A1 a A10).

desenvolvimento da educação, fichas de acompanhamento de alunos, planos individuais de trabalho, entre outros).

- b) realização de entrevistas que possibilitou uma visão global e operacional tanto da escola quanto do processo de inclusão.
- c) observações das atividades escolares (caderno de campo). As observações feitas no caderno de campo contribuíram significativamente para verificar a veracidade das informações obtidas através das entrevistas e enriquecer os dados que consolidam a vivência escolar através de gestos, palavras e ações demonstradas no cotidiano escolar de forma espontânea e descontraída.
- d) a análise do material coletado foi feita tendo como suporte o objetivo e as questões que nortearam a execução da pesquisa.

A sistematização e a análise dos dados foram feitas por meio de construção de categorias temáticas tendo como base: a operacionalização da ação docente, o nível de relacionamento pessoal e convivência na escola, a percepção e conhecimento sobre o processo de inclusão e sua forma de operacionalização dentro e fora da escola, o nível de satisfação pessoal e funcional no trabalho, as formas incentivadoras de crescimento e desenvolvimento humano, os avanços conquistados, a construção da visão democrática, as ações de inclusão e discriminação vivenciadas, a percepção da ação inversa de inclusão na e pela escola, entre outras.

As informações coletadas foram analisadas considerando as similaridades de respostas e os registros contidos no caderno de campo, nas observações e entrevistas. A somatória dessas informações integrou o documento final da pesquisa – a tese.

A ESCOLA E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vou tentar sintetizar o funcionamento da prática pedagógica da Escola pesquisada abordando as diferentes situações de aprendizagem vivenciadas por professores, alunos, funcionários, pais e visitantes. Partirei do espaço central de construção do conhecimento – a sala de aula

– e navegarei por todos os caminhos construídos e reconstruídos através de ações que oportunizam a convivência de todos, na perspectiva da escola inclusiva.

Batista (2008) in Mantoan *et al.*, ao se posicionar sobre a inclusão, assim se expressa:

A inclusão impõe o diálogo entre os mais diversos profissionais e organizações e torna-se um aprendizado para que as portas sejam mantidas abertas para um constante ir e vir de todos os atores envolvidos: alunos, professores, especialistas e profissionais da área da saúde (BATISTA, 2008: In: MANTOAN, 2008, p. 128).

Um dos suportes de sustentação da Escola e do processo de inclusão está, sem dúvida, em uma equipe formada por quatro professores remanescentes da escola especial que sempre funcionaram como elemento de sustentação do processo, capacitando novos profissionais e imprimindo neles o compromisso com uma educação de qualidade para todos. Acredito que essa é uma das razões principais dessa escola ainda persistir na luta pela inclusão.

Para que as escolas trabalhem de forma mais acessível às diferenças e sejam capazes de ensinar todos indiscriminadamente é preciso que haja uma ressignificação e uma reorganização total dos seus processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, é preciso considerar que os alunos com necessidades educacionais especiais não são os únicos em que os padrões de rendimento diferem dos padrões comuns exigidos pela escola de ensino regular. Essa divergência está, muitas vezes, relacionada aos métodos e práticas de ensino que ignoram as diferenças existentes entre os alunos em sala de aula. Para que a escola se transforme em um espaço inclusivo precisa imprimir qualidade em suas ações educativas transformando seus espaços em ambientes acolhedores e socioeducativos.

Para Mantoan:

Escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoa. Nesses

ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2008, p.61).

1.1 – Sala de Aula: espaço de convivência e aprendizagem.

A sala de aula se constitui um espaço privilegiado onde o professor pode perceber o que cada aluno consegue aprender e a partir dessa percepção avançar gradativamente na exploração do conhecimento. Ao perceber o aluno e conhecê-lo, consegue entender melhor suas dificuldades e possibilidades fazendo com que a construção do conhecimento se efetive de forma mais adequada. Em sala de aula, ao garantir a liberdade e a diversidade de opiniões, estará assegurando um conhecimento construído a partir das experiências e vivências de seus alunos fazendo com que sejam capazes de progredir e oportunizando - lhes o estabelecimento do seu próprio limite.

Para Batista (2008):

Quando o atendimento educacional propicia ao aluno trazer sua vivência e se posicionar de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor deixa naturalmente de ocupar o lugar de todo o saber. E apenas dessa forma o aluno consegue questionar sua atitude de recusa do saber e sua posição de “não saber” e, então, se movimentar em busca desse saber próprio do conhecimento escolar. Na verdade, é tomando consciência de que não sabe que o aluno pode se mobilizar para adquirir o conhecimento. (BATISTA, 2008: In MANTOAN, 2008, P.125)

Campbell ressalta que:

Professor eficiente é aquele que observa seus alunos, percebendo suas dificuldades, potencialidades, e desenvolve práticas que visam, ao máximo, ao desenvolvimento de cada um e de todos, utiliza métodos diferenciados de ensino e de avaliação, respeitando as limitações de cada um, buscando formas cooperativas e colaborativas que propiciem a integração do conjunto de seus alunos (CAMPBELL, 2009, p. 159).

Com base nas considerações de Batista e Campbell passaremos a explicitar o funcionamento da sala de aula da Escola.

1.1.1 – Procedimento de arrumação e distribuição de alunos.

As salas de aula não obedecem a um padrão único de arrumação e distribuição dos alunos. A cada dia, as carteiras são distribuídas de forma diferenciada de modo a atender à necessidade específica de cada atividade que será executada. Todos os alunos colaboram na organização ou reorganização da sala, alguns mais, outros menos prestativos. Dificilmente a arrumação da sala de aula permanece de forma enfileirada nos moldes tradicionais.

As mudanças no espaço físico nem sempre atendem à perspectiva de todos os alunos. O estilo tradicional, ainda comum na maioria das escolas públicas, parece ser o procedimento mais aceito e que mais identifica a sala de aula. Embora a arrumação diversificada das carteiras proporcione a convivência plural, alguns alunos ainda não conseguiram absorver o objetivo da troca sistemática se prendendo muito mais na tarefa de arrumar e desarrumar que no trabalho de desenvolvimento pessoal e acadêmico. É preciso persistência para que as escolas possam interiorizar a importância da convivência do aluno em grupos diversificados.

A diversidade na arrumação da sala possibilita ao professor agrupar os alunos para a efetivação das atividades. Dependendo do nível de dificuldades/facilidades do aluno no desempenho de cada tarefa, o agrupamento é feito de modo que uns alunos possam contribuir com a aprendizagem dos outros.

Sobre a importância da convivência com o outro, Pires (2006), faz a seguinte colocação:

Numa sociedade complexa como a nossa uma das principais fontes a sugerir novas aspirações é o *Outro*: observando as outras pessoas, como elas são, como elas se comportam, como elas reagem às situações, o indivíduo vai fazendo a descoberta da diversidade, das semelhanças e das diferenças. Esta percepção da diversidade e das diferenças não teria significado maior se não fosse acompanhada de uma avaliação: os outros não são apenas diferentes; nestas diferenças, em geral, cabem valores: eles podem ser, ou parecer mais ou menos felizes do que nós. Não que necessariamente sejam mais ou menos felizes do que nós: nós é que podemos achar que eles o são (PIRES, 2006, p.34).

É sem dúvida, através da convivência com o outro que passamos a conhecê-lo melhor e aceitamos ou rejeitamos as suas diferenças e divergências. Essa relação que se processa na escola e mais especificamente em sala de aula contribui para que o processo de aprendizagem seja uma ação integrada e socializadora.

1.1.2 – Recursos visuais

Outro aspecto que está relacionado à arrumação da sala de aula são os recursos visuais utilizados rotineiramente pelos professores. Dependendo do assunto abordado, a sala vai sofrendo algumas modificações no seu visual e a decoração se completa ao final da etapa de cada projeto desenvolvido. Todo o material afixado em sala de aula é confeccionado pelos alunos e professores e sempre que um novo incentivo é afixado, existe todo um trabalho de explicação sobre a sua correlação com o projeto desenvolvido pela escola.

A escola, como qualquer outra, também possui profissionais resistentes a mudanças. É necessário, portanto, um trabalho persistente de convencimento para que o professor reveja os seus conceitos e ações e entenda que o trabalho com a diversidade exige a aplicação de

formas metodológicas variadas que atendam às reais necessidades de seus alunos. Daí porque trabalhar em uma escola que se dispõe a executar uma proposta inclusiva precisa ser um ato de construção coletiva e nunca uma determinação administrativa.

1.2 -Metodologia de trabalho

A escola trabalha com a metodologia de projetos. Para a execução dos projetos desenvolvidos na e pela escola, os professores de sala de aula acompanham as atividades desenvolvendo suas ações de acordo com o desempenho de cada turma. Para orientação e efetivação dos trabalhos diários, os professores se reúnem semanalmente com os supervisores, momento em que são discutidas as diferentes atividades que já foram realizadas em sala de aula com os alunos e quais as dificuldades ou facilidades no desempenho de cada atividade. A partir dessas informações é feita uma socialização de experiências entre os professores, em seguida eles se reúnem por série ou ano para o planejamento das atividades que serão executadas na semana seguinte. Cada professor tem livre arbítrio em criar alternativas diferenciadas para o desenvolvimento de seu trabalho diário sem perder o foco do(s) tema(s) que estão sendo trabalhados pela escola.

A metodologia de projetos se propõe ressignificar o espaço escolar transformando-o em um espaço interativo onde a memorização cede lugar à investigação, indagação, observação, construção do saber nas suas múltiplas dimensões, preparando o ser humano para a vida. Nesse sentido, a escola passa a trabalhar com e para o aluno visando a sua formação integral e o professor assume o papel de questionador, orientador e avaliador do processo, porém com uma visão dialógica e interativa.

Na concepção de Hernández (1998), ao trabalhar com projetos, os alunos têm oportunidades de exercitar habilidades de resolver problemas, fazer articulações entre os diferentes saberes já adquiridos, ter autonomia no momento de tomar decisões, ser criativo e valorizar as ações cooperativas, desenvolver o respeito às diferenças devido à necessidade do trabalho em grupo, e ainda incentivar a prática do saber ouvir, expressar-se e ter autonomia e postura crítica.

1.3 - Prática pedagógica

O trabalho pedagógico realizado pelos profissionais de educação que atuam na escola está relacionado com o nível de desenvolvimento dos discentes. Para isso, a escola ainda trabalha com salas exclusivas para atendimento de alunos especiais e salas que atuam com o processo de inclusão.

Em se tratando de alunos especiais, dependendo das dificuldades detectadas pela equipe técnica pedagógica, o aluno pode ser lotado em sala de educação especial, onde são trabalhadas todas as dificuldades apresentadas pelo aluno para posteriormente ser encaminhado ao atendimento em salas de inclusão.

O encaminhamento do aluno é feito através de um relatório de informações com sugestões de atividades que podem ser contempladas no seu plano de atendimento individual. Esses alunos são atendidos em salas especiais, com assessoramento do pedagogo e, quando é necessário, a equipe de inclusão vem até a escola para orientar os professores quanto a sua atuação com o aluno. Eles são agrupados por nível de dificuldade e dependendo de cada situação, o atendimento pode iniciar de forma individual para posteriormente ser grupal. Cada aluno possui uma ficha de acompanhamento de desempenho que é discutida e analisada pela professora e assessora pedagógica durante as reuniões semanais ou quinzenais.

Em sala de aula, os trabalhos diários são realizados de diferentes formas: individual, em dupla, em grupos que variam de três a cinco componentes ou em alguns casos envolvendo a turma toda. Para cada atividade realizada, são escolhidos alguns alunos que funcionam como monitores¹⁰ de grupo para aquela atividade. As atividades de sala de aula variam entre a simples reprodução verbal de uma história construindo-se, gradativamente, até a produção de textos.

Sobre esse assunto, Esclarín faz a seguinte colocação:

Só educaremos para a vida se a escola, os programas, os

10 Alunos que apresentam melhor desempenho no conteúdo abordado e, por isso, podem auxiliar seus colegas na execução das tarefas que estão sendo executadas.

conteúdos estiverem imersos na realidade e na vida cotidiana do aluno, de sua família, do bairro, do povoado, da cidade, do país. O autêntico planejamento parte da experiência, dos saberes, sentimentos e necessidades dos alunos, de tal modo a mergulhar a prática escolar na prática social cotidiana de suas vidas (ESCLARÍN, 2002, p. 134).

No trabalho docente, como em qualquer atividade da vida humana, precisamos estar atentos para o que acontece em nossa volta. Às vezes somos surpreendidos em atitudes que não se coadunam com a tarefa educativa. Estudamos tanto, compartilhamos saberes, participamos de formação continuada, porém se não estivermos dispostos a mudar, permaneceremos sempre no mesmo lugar. Sobre esse assunto Esclarín nos fala:

Há pessoas que os estudos embrutecem cada vez mais, enquanto as vão inflando de si mesmas e lhes impedem de ver os alunos, suas famílias, o mundo e os problemas. A genuína formação supõe uma contínua transformação, um crescimento na interioridade e na capacidade de ensinar melhor. De nada servem títulos e diplomas se não nos tornarem melhores: melhores pessoas e melhores professores (ESCLARÍN, 2002, p. 131).

Em uma escola, cujas características se assemelham à Escola pesquisada no que concerne à metodologia de trabalho, o convívio com as diferenças e divergências se torna mais fácil, pois as pessoas aprendem a trabalhar respeitando as limitações e valorizando a experiência de cada partícipe.

Durante o período de convivência na escola, foi possível observar que o trabalho pedagógico desenvolvido está mais voltado para a construção do ser humano cidadão e para isso os projetos elaborados e executados sempre trazem na transversalidade o resgate dos valores humanos, o respeito pelo outro, a aceitação da diferença e a defesa dos direitos.

1.4 -Relacionamento Interpessoal

É importante ressaltar que, apesar do trabalho ser diferenciado, o nível de relacionamento existente entre os professores e funcionários

da escola é considerado, por todos, como o ponto principal que faz com que a escola prossiga suas atividades em um ritmo harmônico e contínuo. Foi unânime ouvir, por ocasião das entrevistas realizadas, que ninguém pretende mudar de escola por livre e espontânea vontade e a justificativa foi exatamente o fato de todos considerarem que na escola existe, de fato, uma equipe.

Esses fatos nos reportam a Bressoux (1994), que em seus estudos, confirmou a importância do funcionamento da escola para o ambiente de sala de aula e desempenho dos alunos. Considerando a sala de aula como parte integrante do sistema escolar, ele concebe a escola como organização social com sistema específico de relações, regras, normas, avaliações e expectativas. Considera o clima da escola como sustentáculo da organização escolar, interferindo inclusive no desempenho geral do trabalho educativo.

Concordo plenamente com as concepções de Bressoux por entendermos que a aprendizagem flui com mais rapidez e espontaneidade nos ambientes mais propícios. Isso é possível quando o ambiente educativo é constituído de forma cooperativa e a unidade de ensino é regida por normas e regulamentos que se entrelaçam formando uma corrente forte e democrática capaz de transformar a escola em “uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno.” (ONU, 1994).

1.5 -Atividades Complementares

A escola considera como atividades complementares todas aquelas que são realizadas com os alunos nas salas de recursos ou em oficinas que funcionam em salas adaptadas para esse tipo de atendimento e que contribuem para o alcance dos objetivos elaborados e para o atendimento das necessidades específicas dos alunos. Como atividades complementares, a escola oferece:

- a) A oficina de marcenaria, essa atividade é considerada pelos professores como uma terapia que favorece a disciplina, a cooperação e a independência econômica para os alunos

que não conseguem acompanhar o processo de escolarização regular e a oficina se caracterizaria como uma forma de habilitá-los para o mercado de trabalho. Nessa oficina, são confeccionados pequenos móveis e artesanato em madeira e materiais didáticos utilizados na escola.

- b) - Oficina de Prendas do Lar: essa oficina funciona com trabalhos de pintura em tecido, em tela e em materiais de madeira como os materiais didáticos e pequenos artesanatos, bordado, costura, crochê, confecções de bonecos e trabalhos artesanais.
- c) - Sala de Recurso Multifuncional: essa sala como o próprio nome especifica atende a alunos que necessitam de algum tipo de suporte de aprendizagem. Em função de sua finalidade e para atender à necessidade da escola, o professor que atua na multifuncional é um profissional que possui especialização em deficiência auditiva devido ao fato de não existir na escola nenhum ambiente específico para esse tipo de atendimento, então esse profissional organiza o seu horário de modo que possa atender aos alunos que necessitam de aprendizagem em LIBRAS e os demais alunos encaminhados pela equipe de inclusão. O trabalho educacional desenvolvido nessa sala é complementar ao atendimento do aluno na sala do ensino regular e não funciona como sala de reforço escolar, mas como orientação e atenção aos casos específicos detectados em sala de aula pela professora.
- d) Sala de Recursos para Deficiente Visual e Baixa Visão: espaço onde é desenvolvido o trabalho com alunos deficientes visuais (perda total da visão) e alunos de baixa visão (com visão reduzida que necessitam de auxílio da prótese visual). Esse espaço é gerenciado por uma professora especialista em deficiência visual. Considerando o número

reduzido de alunos e o funcionamento em dois turnos de trabalho, os atendimentos se processam individualmente, duas vezes por semana, porém sempre que há necessidade o aluno pode retornar no contra turno que o professor sempre ajusta o horário para atendê-lo.

Ainda consideradas como atividades complementares, a escola desenvolve dois projetos anuais com atividades semanais que são consideradas atividades integradoras¹¹. Uma é realizada todas as quartas - feiras no início das atividades acadêmicas denominada de “quarta de teatro”. A outra atividade realizada todas as sextas feiras é chamada de “momento cívico”.¹² Essa atividade é semelhante às quartas de teatro, sendo que nos dias de sexta-feira as atividades desenvolvidas são mais voltadas para as comemorações cívicas.

Esses momentos são considerados, pelos professores da escola, como de suma importância para integração de professores, alunos, funcionários, equipe técnica e pais, pois desde o planejamento até a execução, eles precisam criar alternativas prazerosas e dinâmicas capazes de prender a atenção dos espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcorrido um período de quase dois anos, em que me dediquei ao estudo da Escola, descobri, no mergulho de seu cotidiano, que a sua história se constrói no dia-a-dia mediante cada gesto, linguagem, fala, ação, ou seja, de cada momento vivenciado pelos seus partícipes, numa relação dialógica de medo e ousadia, de coragem e covardia, de aceitação e discriminação, de razão e emoção, de determinação e dúvida, de liberdade e aprisionamento, de sucessos e retrocessos, enfim, de certezas e incertezas pelo que pode ocorrer no dia ou no minuto seguinte.

Os dados obtidos, por meio da pesquisa, refletem uma esperan-

¹¹ Atividades em que todos os segmentos da escola participam sendo que a cada semana uma equipe é responsável pela execução da mesma.

¹² Atividade integradora realizada no quiosque sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos e relacionada aos conteúdos contemplados no programa escolar. Essa atividade inicia sempre com o hino nacional cantado por todos os presentes.

ça, mas também uma preocupação de todos os segmentos da escola quanto ao processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no município de Tucuruí. Por outro lado, vislumbram a perspectiva de valorização de uma experiência educacional vivenciada diariamente por uma equipe que, acreditando no direito à educação para todos, procura empreender uma luta sustentada pela política de educação inclusiva sem perder de vista as necessidades de mudança no processo e as fragilidades na implantação das ações emergenciais. As sugestões e críticas, apontadas pelos profissionais que desempenham suas atividades na escola, foram significativas para a construção de novos conceitos educacionais, capazes de ressignificar as ações que deverão nortear a percepção e o processo de inclusão no município.

O ponto de partida da investigação “A Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Processo Educativo Escolar: uma experiência inversa” possibilitou uma percepção mais detalhada sobre o sistema educacional do município de Tucuruí identificando seus avanços e retrocessos. Além disso, confirmou a existência de ações educacionais individualizadas, a disparidade na igualdade de atenção às diversidades e na formação continuada, bem como a falta de conhecimento sobre o processo de inclusão, que já se arrasta desde 1994.

A abertura da escola especial para atendimento dos alunos do ensino regular foi, sem dúvida, uma ação positiva, porém configura-se como um processo isolado em que o trabalho se desenvolve muito mais pelas crianças com necessidades educacionais especiais (rejeitadas pelo ensino regular) do que pela expansão do processo configurado como um direito constitucional, uma vez que o incentivo e o reconhecimento do trabalho, por parte das autoridades educacionais do município, é tão insignificante que não propicia a abertura de novas experiências.

Um fato considerado relevante, é que apesar do esforço da equipe de profissionais que atua na Escola, mesmo considerando o tempo (15 anos) em que a escola vem desenvolvendo um trabalho integrado, atendendo a alunos com necessidades educacionais especiais e alunos do ensino regular no mesmo espaço escolar e oferecendo diferentes alterna-

tivas de trabalho, ainda é possível perceber que essa ação só é executada, de acordo com os critérios estabelecidos pelo processo de inclusão, na própria Escola. Nas demais unidades de ensino, onde o processo foi implantado, é difícil perceber um nível de aceitabilidade do diferente como um processo natural. O que se percebe, na maioria dos casos, é uma aceitação disfarçada, com características de obrigatoriedade.

Diante de tal situação, reporto-me às preocupações evidenciadas por Mazzota (2005) ao recomendar o cuidado com a implantação do processo de inclusão de modo a evitar o seu retrocesso e consequentemente causar fracasso. Incluir não significa apenas juntar alunos. Incluir é um processo mais amplo, mais intenso em que o aluno não pode apenas estar junto, mas que seja um elemento integrante do grupo influenciando e sendo influenciado por ele. A meu ver, a Escola psquisada cumpriu parte de seu objetivo ao expandir o atendimento aos alunos do ensino regular, porém ainda está longe de conseguir a sua plenitude que é servir de modelo para que outras escolas assumam a inclusão de forma consciente e responsável. Apesar de todo o trabalho desenvolvido na e pela escola, é possível perceber, nas atitudes dos profissionais que atuam no ensino regular, mesmo nas unidades de ensino que aderiram ao processo de inclusão, atitudes discriminatórias e descrédito na capacidade de produção dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa é, sem dúvida, uma luta intensa, pois requer mudança de conceitos, de valores, de percepção e aceitação do outro, coisas que não acontecem abruptamente, mas dependem de uma longa jornada de sensibilização e persistência. Mudar é um ato profundo que exige uma ressignificação de vida.

A Escola, apesar das inúmeras dificuldades para realização de suas ações, consegue concretizar seu trabalho na perspectiva de oferecer uma educação de qualidade para os seus alunos, entretanto, seus servidores têm consciência de que mesmo empreendendo todos os esforços não conseguem caracterizar a escola como inclusiva. Existe uma distância significativa entre o possível, o necessário e o prioritário, todavia essa distância não elimina o espírito de luta e persistência carac-

terístico de cada profissional que desempenha sua atividade na escola. Essa é, sem dúvida, a escola do possível, a que se solidifica através do compromisso e responsabilidade em busca de uma educação para todos. É a escola que caminha firmemente construindo o alicerce para a escola do necessário, do prioritário sem perder de vista a noção da realidade e da possibilidade. É a escola que existe e atua de modo reflexivo buscando em cada ação um modo diferenciado e diversificado de fazer e transformar o processo educativo.

Espero que a realização desta pesquisa, possa contribuir para que as escolas que permanecem atuando de forma segregada sejam motivadas a abrir-se para experiências inclusivas e viabilizem a expansão de suas ações de modo a atender ao maior número possível de alunos, independentemente de sua origem escolar (ensino especial/ensino regular). É importante que as escolas de educação especial também acreditem no processo de inclusão e possam demonstrar, com atos, a sua credibilidade. A inclusão é como a avaliação: uma via de mão dupla. É preciso que todos estejam preparados e acreditando na mudança, do contrário ela será apenas uma utopia a mais.

REFERÊNCIAS

ALCUDIA, R. *et al.* *Atenção a Diversidade*, Porto Alegre: Editora Art-med, 2002.

ANDRÉ, M. (Org.) *Pedagogia das diferenças na sala de aula* – Campinas, SP: Editora Papiros, 1999.

AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. SP: Summus, 1998.

ARANHA, M. S. F. *Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência*. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, Nº. 21, Março de 2001.

BATISTA, C. A. M. Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Deficiência Mental. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2008.

BECKER, H. S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução de Marco Antonio Estevão, Renato Aguiar, Hucitec, SP, 1999.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília. 1994.

_____, Lei Federal Nº. 9394 de 20 de dezembro. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília. 1994.

_____, *Decreto Nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei 7.853 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

_____, *Decreto Nº. 3.956 de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

_____, *Política Nacional de Educação Especial*, 1990.

- _____, *Conferência Mundial*, 1990.
- _____, Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001a.
- _____, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB N°. 2 de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- _____, Ministério da Educação. *Resolução N°. 4, de 2 de outubro de 2009*. Instituí Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília, 2009.
- BRESSOUX, P. (1994) *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. In: Educação em Revista. n°. 38, p.17-88.
- CAMPBELL, S. I. *Múltiplas Faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- CANÁRIO, R. *Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas*. IN BARROSO, J. (Org.) *O Estudo da Escola*: Porto Editora, 1998.
- CANDAU, V. M. SACAVINO, S. (Org.) *Educar em direitos humanos: Construir Democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, R.E. *Educação Inclusiva: com os Pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CURY, C.R.J. *Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- D’ANGELO, C. *Crianças Especiais: superando a diferença*; tradução: Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- DUBET, F. *A Escola e a Exclusão*, Trad. Neide Luiza de Resende. Cadernos de Pesquisa, n°. 119, julho, 2003.
- ESCLARÍN, A.P. *Educar Valores e o Valor de Educar*. São Paulo: Paulus, 2002.

FELTRIM, A. E. *Inclusão Social na Escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. São Paulo: Paulinas, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. A Formação de professores para a Inclusão dos alunos no Espaço Pedagógico da Diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? In: *Revista Integração*. Ano 8. Nº. 20. Brasília: MEC-SEE. 1998.

GÓES, M. C. R. de. LAPLANE, A. L. F. de (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GOLDENBERG, M. R. *A Arte de Pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONZÁLEZ, J.A.T. *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JANNUZZI, G. S. de M. *A Luta pela Educação do Deficiente no Brasil*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. S. de M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KRONBAUER, S.C.G.; STRÖHER, M.J. *Educar para a Convivência na Diversidade: Desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009.

LIMA, P. A.; VIEIRA, T. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem na Escola: Reelaborando*

- Conceitos e Recriando a Prática. 17 ed. Salvador: Malabares, 2005.
- MACHADO, J. et al. *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, 2005.
- MANTOAN, M.T.É. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M.T.É. *A Hora da Virada*. In: Revista de Educação Especial Inclusão, n.º. 1, p. 24-28, Brasília, 2005.
- MANTOAN, M.T.É. *Igualdade e Diferença na Escola: como andar no fio da navalha*, In ARANTES, V.A. (Org.) *Inclusão Escolar*, São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. É. (Org.) *O desafio das Diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MAZZOTTA, M.J. S. *Educação Especial no Brasil – história e Políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- McLAREN, P. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artes Médica, 1998.
- MEC – *Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão*, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, R. de.(Org.) *A Sala de Aula: que espaço é esse*. Campinas, S.P.: Papirus, 1993.
- MOREIRA, A. F. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- NAKAYAMA, A. M. *Educação Inclusiva: princípios e representações*. Dissertação de Doutorado – PUC- São Paulo, 2007.
- NÓVOA, A. *Para Uma Análise das Instituições Escolares*. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, I. A. de. *Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, I. B. de. *A Democracia no Cotidiano da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, M.M. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

OLIVEIRA, S. L. de. *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Editora Pioneira 2002.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Assembléia geral das Nações Unidas, 12, 1948, 1948.

ONU. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

ONU. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

ONU. *Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

PADILHA, A.M.L. *Perspectivas que se Abrem para a Educação Especial*. In: Cadernos CEDES. Vygotsky – O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: CEDES, nº. 71, 2000.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PEREIRA, et al. *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de*

uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTEL, M. da G. *O Professor em Construção*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIRES, J.; MARTINS, L. A. R; PIRES, G.N.L.; MELO, F.R.L.V. (Org.) *Inclusão : compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PRIETO, R. G. *Políticas Públicas de Inclusão*. Compromisso do Poder Público, da Escola e dos Professores. *Revista de Educação*, São Paulo, APEOESP nº16, março/2003.

PRIETO, R. G. In SILVA, S., VIZIM, M. *Políticas Públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências*. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M.M. *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAK, R. K. *Educação para o Trabalho e a Proposta Inclusiva*, In: MEC – Educação Especial: Tendências Atuais, Secretaria de Educação à Distância, Brasília, 1999a.

SASSAK, R. K. *Inclusão – Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1999b.

SAWAIA, B. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes. 1999

SEMIER, R.; DIMENSTEIN, G.; COSTA, A.C.G. *Escola sem sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 2004

SILVA, F. de C.T. *As Relações entre Ensino, Aprendizagem e Deficiência Mental: desenhando a cultura escolar*. Tese de doutorado em educação, PUC – São Paulo – 2003.

SILVA, F.de C. T. et al. *Imagens de Professores de Alunos com Indicadores de Necessidades Especiais, dos Espaços Escolares e de Práticas: fabricação da escola inclusiva pela na cultura escolar*. In: NERES, Celi Corrêa; SKLIAR, C. (Org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em*

educação especial. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação. 1999.

SOUZA, R. de F. *Cultura escolar e Currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. *Crianças Rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILELA, R.A. T. (Org.) CARVALHO, M. P.; ZAGO, N. *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LETRAS E MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)

Ana Kely Martins da Silva¹³

INTRODUÇÃO

A área educacional brasileira possui desafios que impõem a realização de pesquisas em vários níveis e modalidades de ensino. Meu interesse situa-se no âmbito da educação superior, devido minha trajetória pessoal e profissional, tendo em vista que ingressei na docência superior em 1994¹⁴ sem a devida formação para atuar nesse nível de ensino, ou seja, vivi a experiência de me tornar um professor universitário de uma hora para outra¹⁵.

Além de atuar na docência universitária, acumulei experiência na área da gestão universitária, mais especificamente como chefe de departamento, coordenadora de cursos de especialização e diretora de pesquisa e pós-graduação da Universidade do Estado do Pará

¹³ Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Pará- UEPA.

¹⁴ Destaco que, em 1992, concluí o curso de graduação.

¹⁵ Essa experiência coaduna-se com as análises de Cunha e Brito (2007) na tese intitulada “Dormi Aluno(a)... Acordei Professor(a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior”.

— UEPA. Essas funções colocaram-me em contato direto com o contexto da educação superior e permitiram-me pensar nos desafios atuais colocados aos professores universitários.

Além de minha vivência profissional na universidade, destaco, ainda, as leituras que realizei, bem como as discussões empreendidas nas disciplinas do curso de doutorado e as orientações de minhas orientadora e coorientadora, como fatores importantes que influenciaram a escolha dessa temática e fizeram com que eu adentrasse esse terreno árido das questões teóricas, metodológicas e legais que norteiam a educação superior.

Por entender que a formação docente constitui-se em um eixo fundamental para melhoria de qualidade da docência, a temática desta tese está voltada para a investigação da trajetória formativa do professor universitário e das suas condições de trabalho. Percebe-se que, no dia a dia, os professores universitários pouco refletem acerca de seus processos formativos e da importância desses para sua ação docente. Essa observação legítima como objeto de investigação a trajetória de formação desse profissional.

As questões norteadoras da investigação foram: Qual o perfil dos professores universitários? Qual a trajetória de formação inicial dos professores? Qual o lugar da formação continuada na Universidade? Os professores fazem pesquisa? Quais as condições institucionais que os professores possuem para desenvolver pesquisa e docência universitária? As categorias de análise adotadas perpassaram pelo perfil, pela trajetória de formação inicial e continuada e pelas condições de trabalho dos docentes universitários. E o objetivo central foi analisar o perfil, a trajetória de formação dos professores universitários e as condições de trabalho para docência e pesquisa.

A metodologia adotada teve os seguintes momentos interligados: aplicação de 62 questionários para todos os professores; tabulação dos dados obtidos; realização de entrevistas semiestruturadas com 13 docentes, os quais foram selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos, como o de titulação e de tempo de serviço; análise documental de legislações, planos, currículos e projetos que foram essenciais para complementar os dados.

O processo de coleta de dados foi realizado nos cursos de licenciatura em Letras e Matemática¹⁶, sediados em Belém. A pesquisa de campo teve início com um estudo piloto com o objetivo de testar os instrumentos para coleta de dados e, a partir das informações obtidas nessa etapa, realizar os ajustes nas questões consideradas confusas pelos entrevistados.

Enfim, a pesquisa traz resultados significativos acerca do cenário da educação superior, mais especificamente da trajetória de formação dos docentes universitários.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação superior é uma temática relevante não somente pelos desafios que coloca como também pela pouca produção científica nessa área, como constatou André (In: BARBOSA, 2006), ao realizar um balanço da produção (dissertações e teses) realizada no Brasil. Essa pesquisadora efetuou um estudo comparativo, tomando por base os anos de 1992 e 2002 e, entre suas várias conclusões, verificou que a formação do professor universitário não se constitui ainda um objeto privilegiado de estudo, ou seja, é um tema silenciado. Nesse sentido, Veiga (2007) afirma ser mister fomentar linhas de pesquisa sobre docentes universitários que discutam questões como trajetória profissional, características da profissão, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas, a fim de se analisar a complexidade dessa profissão.

A docência universitária é uma área complexa, principalmente, porque o professor universitário precisa de uma formação (inicial e continuada) que forneça subsídios pedagógicos para ensinar. A esse respeito, Tavares e Sena (In: MANCEBO e FÁVERO, 2004, p. 294) afirmam que os professores universitários, quando bem formados academicamente, “estão mais aptos a ensinar além de uma disciplina [...] trata-se de um ensino oxigenado com a pesquisa”.

¹⁶ Vale ressaltar que o eixo da investigação que me interessa é a formação dos professores universitários; os docentes dos cursos de Matemática e Letras foram escolhidos por atuarem na universidade. Assim, não realizei nenhuma análise específica da área de conhecimento dos cursos.

O fato de a docência universitária constituir-se em uma atividade complexa é apontado em diversas pesquisas. Para vários autores (ZABALZA, 2004; SCHWARTZMAN e BROCK, 2005; CUNHA, 2007 e 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; RAMOS, In: LEITE e LOPES, 2004; CUNHA e BRITO, 2007; FRANCO, 2008; SILVA, In: CARLINI e SCARPATO, 2008; VEIGA, 2009), são fatores geradores dessa complexidade: a formação profissional para seu exercício, o domínio de conhecimentos específicos, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculados à atividade de ensino, a preparação cuidadosa exigida para atuar em sala de aula e a necessidade de condições de trabalho satisfatórias.

A esses fatores somam-se a exigência legal da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a busca por políticas públicas que estabeleçam os requisitos para formação do professor universitário. Essa indissociabilidade é questionada por Amorim e Soares (2009), ao afirmarem que a legislação brasileira, associada às determinações das agências de financiamento internacionais, impulsiona uma nova dinâmica frente ao atual modelo de universidade. O modelo emergente estaria pautado na diferenciação entre as IES (Instituições de Ensino Superior) — isoladas, centradas no ensino — e as universidades — responsáveis por desenvolver ensino, pesquisa e extensão.

Vale destacar que Pimenta e Anastasiou (2005, p. 104), ao abordarem a complexidade da formação e atuação dos docentes universitários, denunciam que:

os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos artistas, etc.) e os profissionais de várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência do ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa

e de atuação profissional; na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto quem o são, desobrigando-os, pois, de contribuir para torná-los.

Zabalza (2004) ressalta que os professores universitários exercem três funções: o ensino, a pesquisa e a administração. Atualmente, além dessas, surgem novas funções, como a busca de financiamento, o estabelecimento de convênios, assessorias, entre outras, que impõem a complexidade no exercício profissional.

Cunha e Brito (2007), a esse respeito, destacam, a partir de uma pesquisa realizada acerca da formação inicial e continuada dos professores universitários (das áreas de Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias), que a formação dos professores universitários não dá conta da complexidade que envolve a docência universitária.

Pachane (2003) também ressalta o descompasso existente entre a formação e a prática dos professores universitários, visto que esses, quando possuem mestrado e/ou doutorado, são formados a partir do eixo da pesquisa. E, ao ingressar no mundo de trabalho, acabam inserindo-se em instituições universitárias que, em geral, têm tradição somente no ensino. Tais afirmações reforçam a necessidade urgente de as universidades enfrentarem a problemática de formação docente de seus professores.

Para Assis e Castanho (2006, p.11), “a figura do professor universitário anda perdida nas entrelinhas das legislações [...] e é dele que cobramos uma atividade inovadora.” Veiga (2009, p. 76) afirma que “uma breve incursão pela legislação deixa claro o descompromisso com a formação do professor para o magistério superior”. Já Leitinho (2008, p. 79) é contundente ao dizer que “no Brasil, não há diretrizes nacionais para formação do professor universitário”. E Cunha (2009) afirma que a legislação é omissa diante da questão da formação profissional do professor da Educação Superior.

Para Belei et al. (2006, p. 405) “o curso superior é o único que não requer uma formação específica para o magistério”. Essa autora critica a formação docente do professor universitário, pois denuncia que a formação pedagógica não é considerada para o ingresso na docência universitária e afirma que a maioria dos profissionais das IES desconhece cientificamente as questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem, já que estão direcionados para atividades de pesquisas específicas.

Já Morosini (2000) afirma que a LDB, ao dispor acerca da educação superior, não deixa claro quem é o professor universitário na esfera da formação didática, pois, na educação superior, a competência docente está vinculada ao domínio da área do conhecimento, logo:

conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária (MOROSINI, 2000, p. 14).

Evidencio que esses dispositivos determinam que a formação do professor universitário deva ocorrer em nível de mestrado e doutorado, e acabam por não definir um *locus* de formação pedagógica. Na medida em que a pós-graduação pouco vislumbra essa formação, Cunha (2009), em uma pesquisa que buscou analisar o papel dos programas de pós-graduação em educação na formação do professor para docência universitária, constatou que os docentes reconheciam os programas como alternativa de formação, contudo não houve comprovações acerca da existência dessa identidade de formação nas propostas pedagógicas dos programas investigados. Tais dados reforçam a ausência do *locus* para formação do docente universitário.

METODOLOGIA

Interessava-me conhecer o perfil do professor que atua nos cursos de Letras e de Matemática em Belém, bem como suas trajetórias formativas e as condições de trabalho que possuem para desenvolver atividades de ensino e pesquisa. Assim, tendo em vista meus objetivos defini categorias de análise.

Busquei entender essas categorias, a partir dos dados oriundos da descrição geral, obtida por meio das perguntas do questionário aplicado, assim como das narrativas, via entrevistas, dos professores escolhidos por meio de critérios pré-estabelecidos. A seguir, exponho as categorias e sua relação com as questões norteadoras e com os eixos de análise.

Quadro 1- Categorias

CATEGORIAS	QUESTÕES NORTEADORAS	EIXOS
PERFIL	Qual o perfil dos professores universitários?	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero e idade. • Origem familiar. • Aspectos culturais. • Aspirações ao magistério superior. • Experiências em outros níveis de ensino • Ingresso no magistério superior. • Anos de experiência na docência universitária e na Instituição. • Exercício de funções administrativas, na universidade. • Uso da internet. • Lembranças de seus professores. • Projetos para o futuro.
FORMAÇÃO INICIAL	Qual a trajetória de formação inicial dos professores?	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarização anterior. • Formação inicial: local da formação • Preparação recebida para o desenvolvimento da docência universitária (trajetória acadêmica). • Significado da formação inicial para docência universitária.

<p>FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	<p>O lugar da formação continuada para a docência, na Universidade?</p> <p>A prática da pesquisa (quando existe) tem importância na docência universitária?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Titulação: pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) enquanto instâncias formativas. • Os espaços e lugares que foram e/ou são significativos no processo de sua formação profissional. Onde aprendeu a ser professor? • Intercâmbio científico e cultural: participação em eventos científicos, produção científica e apresentação de trabalho. • Experiências marcantes. • Exigências da docência. • Pesquisa: participação de grupos de pesquisa; desenvolvimento de projetos de pesquisa como coordenador e ou pesquisador.
<p>CONDIÇÕES DE TRABALHO</p>	<p>Quais são as condições institucionais que os professores possuem para atuar na docência da educação superior e desenvolver pesquisa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exigências para a docência universitária • Carga horária de atuação dos professores. • Presença e função dos alunos monitores junto aos professores. • Nº de disciplinas que leciona; nº de cursos em que atua. • Infraestrutura. • Tempo destinado à atividade de pesquisa. • Vínculo institucional (regime de trabalho), têm outro vínculo profissional?

O processo de coleta de dados teve por base a adoção de 03 instrumentos de pesquisa, a saber: o questionário com questões abertas e fechadas; a análise documental e a entrevista presencial por meio de um roteiro semiestruturado.

A opção pelo questionário ocorreu por ser um instrumento que facilita a coleta de dados de forma objetiva. Assim, foi elaborado o questionário com o total de 42 questões, que se inicia por uma apre-

sentação da pesquisa, a fim de deixar clara sua finalidade, bem como identificar a pesquisadora como aluna da pós-graduação e como docente da IES. O questionário foi estruturado em quatro eixos, a saber: 1. escolarização anterior; 2. formação inicial e formação continuada; 3. condições de trabalho e 4. dados pessoais. A partir desses eixos, foram construídas as questões.

O eixo escolarização anterior trouxe questões acerca da trajetória acadêmica dos professores, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Em relação ao eixo da formação inicial e continuada, as questões giraram em torno da escolha pela graduação, experiências acadêmicas, saberes para docência universitária, participação no processo de formação continuada, ações de pesquisa e extensão. O eixo condições de trabalho abordou questões com relação ao ingresso na universidade, regime de trabalho, cursos de atuação, número de disciplinas ministradas, carga horária, tempo de serviço e atuação em outras instituições. Os dados pessoais trazem informações sobre o sexo, estado civil e idade.

As entrevistas foram adotadas como uma técnica imprescindível de coleta de dados de acordo com Zaia Brandão (2002), Zago (In: VILELA, 2003), Duarte (2004), os quais apontam que estas contribuem para aprofundar as questões do questionário, isto é, contribuem para assegurar o complemento de informações e ampliar os focos de análise. Além disso, funcionam, ainda, como um termômetro para distinguir as questões mais delicadas das menos embaraçosas.

O trabalho de campo teve início com a pesquisa piloto, realizada no período de novembro de 2008 a fevereiro de 2009, a qual consistiu na aplicação de cinco questionários e seis entrevistas aos docentes da UEPA. Todos os sujeitos eram mulheres, integrantes do quadro efetivo da UEPA há mais de dez anos, na faixa-etária de 30 a 54 anos de idade. A pesquisa piloto propiciou minha entrada efetiva no campo, além de possibilitar a avaliação da adequabilidade das questões do questionário e do roteiro para entrevistas.

A etapa de aplicação dos questionários teve início no dia 22 de abril de 2009, nos horários da manhã, tarde e noite. Nessa etapa, contei com a colaboração de dois funcionários dos cursos de Matemática e Letras, os quais me auxiliaram no processo de recolhimento dos instrumentos.

De modo geral, a sistemática para aplicação dos questionários foi bem intensa, à medida que se iniciava com uma breve apresentação oral dos objetivos da pesquisa e terminava com o convite a cada professor para participar da pesquisa. Todos os professores foram receptivos e aceitaram participar, porém não se dispunham a preencher o questionário no mesmo dia, e agendavam outro momento para devolução. Acrescente-se que essa devolução nem sempre ocorria no dia marcado, já que alguns esqueciam o questionário em casa ou não o haviam ainda respondido, sendo preciso marcar outra data.

Enfim, após a quarta semana, ainda me faltava recolher cerca de 20% dos questionários. Nesse momento, a partir das recomendações de minha orientadora, a estratégia de abordagem mudou, passei a telefonar para os professores e, assim, no dia 29 de maio de 2009, encerrei a coleta de todos os questionários e consegui atingir o que fora proposto.

A etapa de aplicação dos questionários coadunou-se com o que diz Zago (In: VILELA, 2003, p. 293) “o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção”.

Com base nos dados obtidos nos questionários, foram realizadas 13 entrevistas com os docentes selecionados, de forma direcionada, a partir dos seguintes critérios: que fossem efetivos na UEPA; que tivessem regime de trabalho de 40h ou TIDE; que possuíssem diferentes titulações; que estivessem em tempo de carreira diferenciados (início, meio e final), tomando por base os anos de experiência na docência universitária.

Os critérios foram estabelecidos por várias razões. Em primeiro lugar, o vínculo efetivo, o que implica já integrarem a carreira da

universidade e, como tal, teriam acesso a todas as políticas institucionais de formação e de pesquisa. Também deveriam atuar com carga horária (CH) de tempo integral (TI) ou tempo integral e dedicação exclusiva (TIDE)¹⁷, já que, teoricamente, esses docentes convivem mais com a universidade e dispõem de mais tempo para realizar formação continuada e desenvolver ensino e pesquisa.

A seleção dos professores a serem entrevistados, a partir dos critérios estabelecidos, não foi simples, pois era preciso definir o número de professores de cada curso que participaria da pesquisa. Nesse momento, tive uma conversa com um estatístico, o qual me orientou a utilizar uma técnica amostral. O uso dessa técnica auxiliou na definição do número de entrevistas a serem realizadas em cada curso, a fim de obter uma amostra por conveniência, distribuída proporcionalmente.

Assim, para chegar ao número de entrevistas a serem realizadas em cada curso, considerei que havia 40 (100%) professores efetivos; destes, 10 (25%) eram de Letras e 30 (75%) eram de Matemática. Então, como amostra de 12 docentes, determinei 03 (25%) docentes de Letras e 09 (75%) docentes de Matemática. Como tive a chance de entrevistar mais uma docente, doutora do curso de Letras, acabei por realizar mais uma entrevista, o que totalizou 13.

O critério estabelecido de tempo de carreira foi o mais difícil de ser atendido, pois teria que identificar o tempo de atuação de cada docente e encaminhar as análises diante do quadro obtido. Destaco como essencial nesse processo os estudos de Huberman (In: NÓVOA, 2007).

Logo, as etapas adotadas nesta tese estão baseadas nos estudos de Huberman (In: NÓVOA, 2007) e Gonçalves (In: NÓVOA, 2007). Exponho, agora, como ficaram configuradas essas etapas.

¹⁷ A Lei Estadual nº 6.065, de 1 de agosto de 1997, estabelece como regime de trabalho do docente da UEPA: Tempo Parcial (TP), com obrigação de prestar 20 (vinte) horas semanais de trabalho; Tempo Integral (TI), com obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho e Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE), com obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em dois turnos completos, e a proibição de exercer qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada.

A fase 1 (INÍCIO DE CARREIRA), exploratória, corresponde ao início de carreira (menos de 4 anos de experiência). A característica dessa fase é o tatear constante e uma preocupação consigo próprio, é uma fase de sobrevivência, descobertas com ações exploratórias. Identifiquei 01 (1,6%) professor que atua há menos de três anos e encontra-se no início da carreira.

A fase 2 (MEIO DE CARREIRA), considerei os professores que tivessem de 03 a 20 anos de experiência, assim esta etapa ficou dividida em 03 fases (estabilidade, divergência e serenidade).

A fase 2.1 é da estabilidade, nela estão os professores que possuem entre 05 a 07 anos de experiência, é o momento em que se dá a escolha definitiva de comprometer-se, pois o professor sente que pertence e integra um corpo profissional. Ao estabilizar-se, há um aumento no grau de liberdade e diminui a preocupação consigo próprio e essa preocupação é voltada aos objetivos didáticos, acompanhada do sentimento do crescente desenvolvimento da competência pedagógica, entre outras. Enfim, o sentimento que vigora é o de segurança e descontração. Constatei que 85,4% de professores encontravam-se nessa etapa, dos quais 27 docentes (43,5%) atuam de três a dez anos, 26 professores (41,9%) atuam entre onze e dezenove anos.

A fase 2.2 é da diversificação da experiência profissional, em que estão os professores com 08 a 15 anos de experiência. Essa fase se caracteriza pela mudança dos programas, dos materiais e das formas de avaliação. Os professores estão mais motivados, dinâmicos e com ambições pessoais. Buscam desafios e prestígio, ou, como efeito negativo, estão descrentes e tomados pela rotina.

Na fase 2.3, estão os professores entre 15 e 20 anos de experiência, e essa pode ser caracterizada pela presença de uma serenidade espiritual e acadêmica ou pelo desencanto. Em geral, estão presentes o sentimento de satisfação pessoal, por meio de reflexões.

A fase 3 corresponde ao final da carreira, que pode ser marcada pela diminuição da ambição e dos investimentos, e pelo aumento da satisfação pessoal. Os professores mostram-se mais reflexivos e serenos;

vivenciam harmonia entre o ideal e o real; apresentam atitudes mais tolerantes e espontâneas em sala de aula e, mesmo, um certo distanciamento afetivo dos alunos. Contudo, tal fase também pode ser marcada pelo conservantismo, pelas lamentações e pelo desinvestimento de interesse, devido ao fato de não terem alcançado suas ambições. Ocorre o fenômeno de recuo e interiorização, os professores dedicam mais tempo a si próprios, apresentam certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a educação. Nesse estudo, 12,9% dos professores universitários encontram-se há mais de vinte anos na docência universitária, o que considerei como final da carreira; desses, 5 professores (8,1%) apresentam entre vinte e trinta anos de experiência e 3 professores (4,8%) atuam há mais de trinta anos na universidade.

Volto a ressaltar que essas fases não são estanques, visto que sofrem influências do sujeito e das variáveis externas. Devem, pois, ser consideradas tendo em vista a trajetória de cada professor. Toda pesquisa possui limitações metodológicas, nesse sentido, Huberman (In: NÓVOA, 2007, p.59) afirma que tais limites estão presentes na ação da pesquisa e que cabe ao pesquisador “estar consciente desses limites, assinalá-los no início do trabalho [...] e, de modo geral, trabalhar o mais objetivamente possível com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjetividade rica e complexa”.

A análise documental foi realizada com vistas à complementação de informações, assim consultei os seguintes documentos:

- Relatório do INEP (2009).
- Estatuto e Regimento Geral da UEPA, 2000.
- Relatório da UEPA, ano de 2008 e 2009.
- Resoluções e normativas para lotação docente.
- Avaliação Externa dos Cursos de Graduação – 2005.
- Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014 — PDI.

- Projeto Pedagógico Institucional 2008.
- Projeto Pedagógico do Curso de letras, ano de 2008.
- Projeto Político-Pedagógico do Curso de matemática, ano de 2008.

Além disso, coletei informações da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) e dos cursos de Matemática e Letras. Também consultei o currículo *Lattes* dos professores, nos quais obtive informações mais precisas frente aos dados dos docentes.

Os dados dos questionários foram tabulados por um estatístico com a utilização do *software* SPSS. Esse tratamento organizou os dados de forma a oferecer elementos para procedimento das análises preliminares. Esse *software* foi alimentado no período de junho a agosto de 2009.

A tabulação dos dados dos questionários ofereceu elementos para a realização de uma análise preliminar frente às questões da pesquisa, uma vez que proporcionaram um mapeamento das trajetórias de formação para docência universitária e das condições de trabalho de 100% dos professores.

Para a sistematização dos dados das entrevistas, após as gravações, realizei a transcrição integral das falas e as enviei, na íntegra, a cada professor, a fim de que eles procedessem à leitura e realizassem os ajustes necessários. O retorno foi demorado, e somente cinco docentes devolveram com alterações. Os demais não retornaram, mas autorizaram-me¹⁸ a trabalhar com a transcrição que realizei.

A partir das transcrições, procedi à categorização das entrevistas pelo *software* ATLAS TI, a fim de diagnosticar em que medida os achados contribuíam para a análise de minhas questões de pesquisa, e a fim de identificar o que era particular e o que era regular nas falas dos docentes. Esse *software* auxiliou bastante as sistematizações das falas dos professores e a identificação dos eixos adotados na pesquisa.

¹⁸ Essa autorização foi realizada principalmente pelo termo de consentimento que todos preencheram e assinaram. Alguns professores, de forma verbal, expressaram que não tinham tempo para ler e solicitaram seguir as análises por via de e-mails. Alguns professores também afirmaram que não conseguiriam ler em tempo hábil, mas que tinham confiança na fidedignidade da transcrição.

Com o propósito de resguardar os sujeitos de pesquisa, utilizei nomes fictícios para identificá-los; assim os chamei de Afonso, Ronaldo, Sérgio, Beth, Mauro, Mônica, Hélio, Rosa, Sandro, Renato, Waldemar, Tony e Otávio.

É importante ressaltar que o percurso metodológico foi importante para estabelecer o caminho da pesquisa a ser percorrido, bem como para tomar ciência dos desafios teóricos e metodológicos inerentes ao trabalho investigativo. Nesse sentido, tenho clareza de que esta tese aborda somente um recorte da temática e, portanto, possui limitações, pois analiso a temática sob minha lente, que, como todas, apresenta as restrições da subjetividade.

RESULTADOS

Investigar a trajetória formativa dos professores universitários constituiu-se em um desafio pessoal e profissional, cuja meta principal, a que me impulsionava, era a possibilidade de problematizar questões inerentes à trajetória de formação de meus pares. Interessava-me, também intensamente, buscar contribuir com a discussão das tensões, dos desafios e das perspectivas que envolvem a Educação Superior, em uma IES pública da região Norte.

O desenvolvimento da pesquisa não foi fácil, pois várias situações exigiram opções teóricas e metodológicas, nas quais tive que abandonar análises que afetavam a temática no todo. Mas, essas opções foram necessárias, devido ao foco a que me propus analisar. Assim, em todo o processo, busquei um olhar atento e seletivo diante da amplitude da temática.

O trabalho de investigação revelou a Educação Superior como um terreno minado de desafios em nível teórico, legal, regional, institucional, entre outros. Nesse sentido, Martins (2005) afirma que ainda existem inúmeros desafios a serem superados, entre os quais menciona: o caráter histórico de exclusão e do elitismo; o impacto bastante modesto da pesquisa e da formação de recursos humanos nas condições de vida dos brasileiros; e a relação empreendida entre a universidade e a sociedade.

Nesse contexto, Passos (2009) aponta como sérias dificuldades que o Ensino Superior enfrenta: professores com formação somente

técnica e/ou sem pós-graduação; muitos professores horistas, principalmente nas IES particulares; exigências direcionadas ao professor no campo da pesquisa e qualificação, sem, contudo dar condições para que essas sejam alcançadas; sobrecarga de trabalho dos professores com preenchimento de documentos burocráticos, entre outras.

Diante dessa amplitude, tentei, a todo instante, manter o foco investigativo em torno da formação do professor universitário. Assim identifiquei que meu olhar e minha lente de pesquisa deveriam girar em torno de quatro categorias de análise: o perfil dos professores, a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho. A partir daí, procedi à análise dessas categorias tomando por base os dados obtidos na empiria e os dispositivos teóricos e legais.

Vale destacar que as narrativas dos professores universitários dos cursos de licenciatura em Letras e Matemática da UEPA revelaram ricas trajetórias de formação, as quais foram analisadas não só no intuito de buscar tecer um perfil, como também de identificar diferenciações e/ou pontos comuns.

As ações de revisão da literatura e das legislações foram constantes em minha ação como pesquisadora, ações essas que muito auxiliaram nas opções que tive que realizar. Destaco, ainda, que considero acertada a opção metodológica que fiz, diante da aplicação dos questionários, realização das entrevistas e análise documental. Nesse sentido, ressalto que os dados do questionário aplicado a todos os professores propiciaram um importante mapeamento preliminar acerca das questões da pesquisa. E as entrevistas possibilitaram, via narrativa dos professores, o aprofundamento de vários aspectos inerentes ao processo formativo.

Concluí que o perfil dos professores universitários investigados revelou a maior presença dos homens, num grupo de professores cuja faixa etária varia entre 30 e 49 anos e que estão em meio de carreira. Desse modo, o perfil dos professores investigados revelou que a maioria dos professores são jovens docentes, e, em sua grande maioria, revelaram satisfação no exercício da docência universitária. Ao tomar por base a origem familiar, a grande maioria dos professores é oriunda de famílias com baixa escolaridade.

Em relação aos aspectos culturais, constatei que os docentes dispõem de pouco tempo para o lazer, a televisão faz parte de seus cotidianos, principalmente os jornais e programas culturais. A *internet* é utilizada por todos os professores. Mas, um fato interessante é que nem todos utilizam essa ferramenta com a mesma finalidade, os que atuam até sete anos na universidade revelaram que essa ferramenta é essencial, inclusive na preparação das aulas, os demais a utilizam como fonte de comunicação (*e-mail*) e consulta a *sites*. Os livros, contudo, ainda constituem-se nos instrumentos essenciais para a preparação das aulas. Consoante a esse aspecto, o perfil revelou uma boa prática de leitura pelos docentes.

Um fato interessante foi que a lembrança dos antigos professores ficou evidenciada em todas as narrativas, umas de forma positiva e outras negativamente, mas percebi que, até hoje, os antigos professores influenciam, de alguma forma, a vida dos professores investigados.

Em relação à formação continuada, o grupo investigado foi constituído em sua grande maioria por professores com pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, o que caracteriza a pós-graduação como o principal *locus* formativo desse professor.

E, se for considerado que não se nasce professor, é minimamente inquietante o fato de na formação inicial e continuada dos professores existirem poucas abordagens de conhecimentos e habilidades específicas para o exercício da docência universitária.

Constater ainda que a pós-graduação brasileira possui um sistema desigual, no qual as regiões não dispõem das mesmas condições para ofertar cursos de pós-graduação *stricto sensu*; dito isso, as assimetrias existentes são patentes e, nesse contexto, a região Norte é a que menos oferta cursos de mestrado e doutorado. A legislação atual indica que a titularidade é requisito ao professor universitário, assim os docentes da região Norte e, mais especificamente da UEPA, precisam e desejam inserir-se nesses cursos. Todavia, como a oferta é baixa, têm que sair de Belém para outras cidades e até países. Identifiquei um percentual significativo de professores que cursaram especialização, mestrado e doutorado fora de Belém.

Em Belém, duas IES públicas apareceram com destaque no processo de formação dos professores: a UFPA e a UEPA, que, sem sombra de dúvida, constituem-se referências formativas para os profissionais da região.

No contexto institucional, identifiquei a UEPA como uma jovem universidade que tem uma ampla difusão de suas ações no interior do estado do Pará. Em relação ao corpo docente, constatei que essa IES ainda agrega um grande número de professores substitutos, o que precisa ser repensado, pois esses não têm acesso às políticas de formação. Constatei ainda um percentual significativo de professores que atuavam na UEPA e em IES privadas, com cargas horárias semanais acima de dez horas.

Os dados revelaram que a UEPA possui mecanismos institucionais para impulsionar os professores efetivos a buscarem a pós-graduação em nível *stricto sensu*, entre os mecanismos estão a da bolsa de estudos estadual e a licença para curso (parcial ou integral). Identifiquei, também, o esforço institucional no sentido de qualificar os professores, por meio de convênios interinstitucionais, principalmente MINTER e DINTER.

Vale ressaltar o programa institucional de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, o qual, anualmente, apoia financeiramente a iniciativa dos professores efetivos, nessas áreas. Esse programa constitui-se em um instrumento de financiamento importante para o corpo docente, mas precisa ser ampliado a fim de envolver mais professores e alunos.

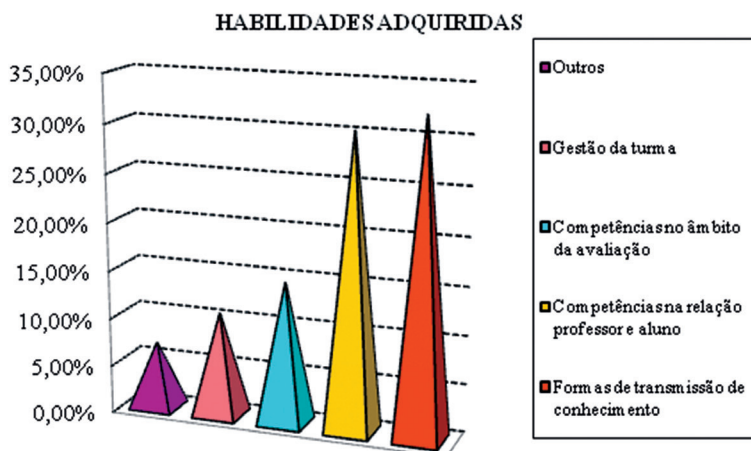
Verifiquei que a UEPA desenvolve muitas ações de extensão, a partir de programas consolidados no estado com reconhecimento social. Apesar disso, evidenciei, ainda, uma baixa participação entre os professores investigados, pois 59,7% desses não participam de programas de extensão.

Ao considerar a escolarização básica dos professores em Nível Fundamental e Médio, constatei que o percurso formativo dos professores entrevistados foi realizado, principalmente, em escolas públicas. E, ao considerar a trajetória de formação inicial desses, o curso de graduação e/ou bacharelado dos professores, em sua maioria, foi realizado em IES públicas.

Nesse sentido, é mister destacar que o curso realizado na formação inicial não foi a primeira opção para um terço dos docentes e que, apesar de não ter sido a primeira opção, todos os professores exercem a docência universitária, voltada para cursos da área de sua formação inicial.

Os professores, em sua maioria, declararam que, na trajetória de formação inicial, houve ênfase no conhecimento disciplinar, no qual foram destacadas as habilidades de transmissão de conhecimentos da área específica (ver gráfico abaixo). E destacaram, ainda, que o prestígio profissional foi o fator relevante na opção para atuar na universidade.

Gráfico 1 - Habilidades adquiridas



Quanto ao processo de formação continuada, vários aspectos foram revelados, entre eles, a busca individual que os professores realizam pela formação em nível *stricto sensu* fora do estado e do Brasil. Como também, o sonho dos professores que ainda não são mestres ou doutores em relação ao alcance da titulação em nível de mestrado ou doutorado. Esses sonhos, para os que já são doutores, estão direcionados à consolidação da carreira acadêmica, com exceção de um professor doutor que revelou querer aposentar-se.

Os sonhos revelados denotaram a vontade e o dinamismo dos professores, pois não evidenciei, na maioria significativa, a postura de desinvestimento; pelo contrário, o entusiasmo esteve presente em todos os relatos dos

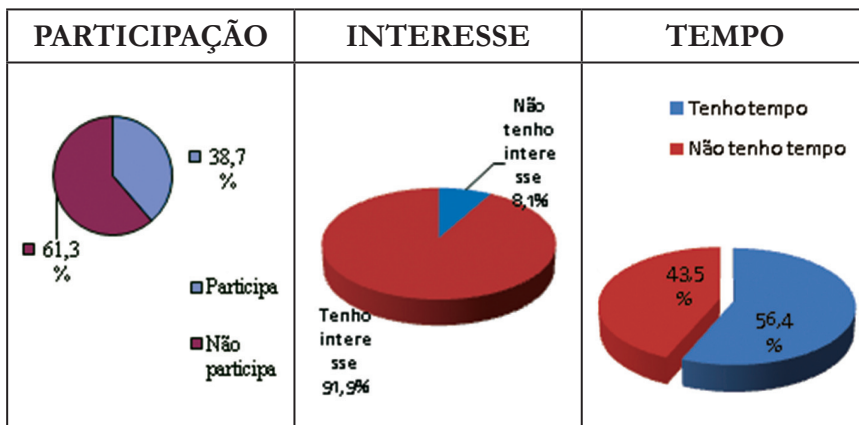
professores, o que para mim foi surpreendente, pois acreditava inicialmente que talvez alguns docentes já estivessem cansados em suas trajetórias.

Ao buscar identificar se os professores fazem pesquisa, verifiquei que essa ação está altamente presente, via participação dos professores em grupos de pesquisa, o que não necessariamente traduziu-se em desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Os professores que fazem pesquisa são os professores doutores que atuam na pós-graduação; os demais não possuem vivência nem projetos em desenvolvimento. Nesse cenário, identifiquei um jovem doutor que afirmou estar com a pesquisa estagnada, porque, segundo ele, a vocação do CCSE é o ensino, fato que não possibilita o crescimento acadêmico da maioria dos professores. Entre os professores especialistas, essa atividade é quase inexistente, já os professores mestres estão inseridos em grupos de pesquisa. Todavia, o desenvolvimento de pesquisas ainda é baixo, pois o que predomina é a orientação de projetos de iniciação científica.

Os professores revelaram participar de eventos pontuais, mas não de uma política indutora de acompanhamento e formação dos professores. Nesse sentido, ao serem perguntados acerca da participação em eventos de formação continuada, 61,3% dos professores revelaram que não participam. Apesar da falta de participação 91,9% afirmaram possuir interesse e 43,5% revelarem que apesar do interesse não tem tempo, conforme dados expressos a seguir:

Gráfico 2 - Participação em eventos de formação continuada.



Assim, ao que tudo indica parece que a UEPA pouco propicia eventos de formação continuada, articulados em um projeto institucional. Nesse sentido, ficou evidenciada a necessidade de implementação de um programa sistemático para essa formação destinada aos professores.

Quanto às condições institucionais de trabalho, a grande maioria atua em regime de trabalho de 40h, e os professores revelaram que a jornada de trabalho não se encerra nas aulas, pois levam trabalho para casa. Vale destacar que no grupo investigado nenhum professor atuava em regime de dedicação exclusiva (constatei também um baixo número de professores nesse regime na instituição).

Identifiquei que o ensino na graduação é a principal atividade dos professores na UEPA. Nesse sentido, a docência universitária é voltada, prioritariamente, ao ensino, no qual os professores desenvolvem uma carga horária semanal considerável.

Se for considerada a pós-graduação, a atuação da maioria dos docentes é direcionada aos cursos de especialização, em sua maioria autossustentável, o que se constitui em uma via de complementação salarial. A docência em nível de mestrado é, para poucos, e, somente dois professores atuam no mestrado em Educação.

Ao buscar indicativos de políticas institucionais, os professores reivindicaram melhorias em relação às condições de trabalho, no que diz respeito à destinação de carga horária para formação continuada e ao apoio para garantia da participação em eventos científicos, pois quase a totalidade dos docentes afirmou que, quando participam desses eventos, é por conta própria. É importante salientar que a participação nesses eventos é mais significativa entre os professores doutores com atuação no mestrado.

Gostaria de ressaltar que, na narrativa dos professores entrevistados, a partir dos critérios estabelecidos – a saber: que fossem efetivos na UEPA; que tivessem regime de trabalho de 40h ou TIDE; que possuísem diferentes titulações; que tivessem tempo de carreira diferenciado (início, meio e final) – identifiquei diferenciações muito mais direcionadas à titulação do que ao tempo de atuação.

A titulação mostrou-se relevante, sobretudo, diante do desenvolvimento de pesquisas e ambiência acadêmica, pois os doutores revelaram mais envolvimento científico.

Enfim, a tese que tenho defendido e foi confirmada a partir da análise dos resultados está pautada em três eixos:

- Os professores investigados revelaram que em suas trajetórias não receberam formação específica para docência universitária;
- A formação desses professores tem como *locus* a pós graduação *stricto sensu*, sendo voltada exclusivamente para pesquisa;
- Os professores estão imersos no ensino da graduação e a universidade pouco oferece alternativas de formação continuada e crescimento acadêmico.

De modo geral, a realização desta tese foi imprescindível para minha trajetória pessoal e profissional, pois cumpriu uma função que extrapolou as exigências do doutorado, visto que me possibilitou amadurecimento em nível intelectual, a partir do contato com as ferramentas que nortearam a pesquisa, além de colocar-me diante do cenário legal e teórico da Educação Superior atual.

Tenho clareza de que a temática investigada não se esgota aqui, pois o cenário da Educação Superior em nível nacional, regional e institucional indica aspectos relevantes a serem revistos e aprofundados em outras investigações com vistas a auxiliar as análises da comunidade universitária, assim como nas políticas públicas que incidam na melhoria desse nível de ensino.

Esse estudo gerou inquietações científicas, as quais podem trazer-se em novas pesquisas; o desafio está posto e espero contar com apoio institucional para inserir a pesquisa em minha ação docente não como atividade superior, mas como complemento da ação de professora formadora.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ivonete Barreto de; SOARES, Sandra Regina. O trabalho docente nas representações de professores do ensino privado. In: *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade* — Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - v. 18, n. 32 (jul./dez. 2009) - Salvador: UNEB, 2009.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Educação, Inovação e o Professor Universitário. In: *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ- PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Editora PUC- RJ; SP: Loyola, 2002.

_____; LELIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. In: *Rev. Educ. Soc. [online]*, agosto. 2003, vol.24, n. 83, p.509-26. ISSN 0101-7330.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues. *Dormi Aluno (a)... Acordei Professor (a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior*. Tese de doutorado, 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília, 2000.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. In: *Rev. Bras. Educ.*, maio/ago. 2006a, vol. 11, n. 32, p. 258-71. ISSN 1413-2478.

_____. Pedagogia Universitária e docência: movimentos e energias no Rio Grande do Sul. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: Artes técnicas- Ciências e Políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006b.

_____. O Lugar da Formação do Professor Universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.) *Reflexões e Práticas em Pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. O Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós- graduação em educação em questão. In: *Rev. Diálogo Educ.*, v. 09, n. 26, p. 81-90. ISSN 1518-3483, jan./ab. 2009.

_____; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. Atribuições Políticas da Educação Superior e Inovações Educativas na Sala de Aula Universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.) *Reflexões e Práticas em Pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: UFRP, n. 24.2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 1, abril 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 setembro 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto/ Portugal: Porto Editora, 2007.

LEITINHO, Meirecele Calíope. *A formação Pedagógica do professor Universitário: dilemas e contradições*. Linhas críticas, Brasília, v. 14, n. 26, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. *A universidade em tempos de riscos*. Soc. estado. Jan./Apr. 2005, vol.20, no.1, p.231-245. ISSN 0102-6992.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília, abril de 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. 2003. Tese. Universidade de Campinas, 2003.

PARÁ. *Plano Especial de Cargos e Salários da UEPA: Lei Estadual n. 6.065, de 1 de agosto de 1997*.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. *Professores do Ensino Superior: práticas e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Kátia. Docência Universitária: o desafio da Institucionalização de ações de formação. In: LEITE, Carlinda; LOPES, Amélia (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Lisboa/Portugal: Editora ASA, ano 2004.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. *Os desafios da educação no Brasil*. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Sonia Aparecida Ignácio. Dimensões da formação do professor universitário: O Olhar da filosofia. In: CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta (Orgs.). *Ensino Superior: questões sobre a formação do professor*. São Paulo: Avercamp, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docentes Universitários Aposentados: ativos ou inativos?* Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

_____. (Coord.). *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

CURRÍCULO, PRÁTICA DOCENTE E LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA.

Marco Antônio da Costa Camelo¹⁹

INTRODUÇÃO

A pesquisa visou estudar, sobre a ótica curricular e do exercício docente, o saber e a prática do professor do ensino fundamental em literatura amazônica e as matrizes curriculares de ensino propostas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém-Pará com vistas aos conteúdos voltados para literatura amazônica.

O problema científico partiu de duas interrogantes: Como a prática docente de professores que atuam no ensino fundamental, leva em consideração o ensino de literatura amazônica? As matrizes curriculares, no nível fundamental, contemplam o ensino de literatura amazônica?

O objetivo geral foi estudar a prática docente de professores do ensino fundamental de uma escola de ciclos localizadas no distrito de Icoaraci (Belém-Pará) e analisar as matrizes curriculares, em literatura amazônica, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A pesquisa apresentou como relevância acadêmica à análise da prática docente, em literatura amazônica, de professores do ensino fundamental e das matrizes curriculares da Secretaria Municipal de Edu-

¹⁹ Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

cação e Cultura. Desta forma contribuindo para que se tenha um perfil diagnóstico sobre o que está sendo feito, em termos pedagógicos, no ensino de literatura regional na escola. Acredito ainda que a relevância social desta pesquisa situa-se no fato de se lançar um estudo sistematizado às matrizes curriculares do ensino fundamental com vistas à inserção de elementos relacionados à cultura amazônica, especificamente, voltados à produção literária, valorizando os aspectos socioregionais nesta esfera do saber.

As questões norteadoras foram:

- A inserção de elementos do universo literário amazônica, no ensino fundamental revela-se, no exercício docente, como uma forma de valorização do universo cultural e conceitual da criança?
- As matrizes curriculares, utilizadas no ensino fundamentais, são o resultado de um modelo pedagógico que não identifica aspectos da literatura regional amazônica?
- Como o professor do ensino fundamental utiliza as matrizes curriculares preconizadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Belém-Pará nos aspectos voltados para o ensino de literatura regional amazônica?
- Os elementos socioculturais diretamente relacionados ao universo literário amazônico no ensino fundamental são valorizados pelo professor?
- O professor do ensino fundamental trabalha os elementos socioculturais do universo literário amazônico?
- As matrizes curriculares da pré-escola contemplam a inserção de elementos do universo literário amazônico?

Defino a pesquisa como sociointeracionista, porque penso que os alunos aprendem as habilidades fundamentais, por meio do seu uso em situações significativas, e que o estudo das realidades culturais em suas diversidades é um importante fator na aprendizagem. Valorizar

o ensino de literatura amazônica e seus aspectos culturais, discutindo as diversidades e a ação educativa a partir da identificação destas duas relações, é o principal propósito desta pesquisa.

As bases teóricas utilizadas na análise das matrizes curriculares do ensino fundamental da SEMEC²⁰ foram os estudos propostos por Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira. A análise das questões que envolvem os fatores de ordem cultural e pedagógicos da pesquisa tiveram como base os estudos de Jean Claude Forquin, Sônia Kramer e Vera Candau. Josebel Akel Fares completa o referencial teórico com estudos sobre o ensino de literatura amazônica no nível fundamental.

A análise da prática pedagógica e das matrizes curriculares do ensino fundamental em literatura amazônica foi fundamentada a partir do estudo sobre cultura, infância e literatura, e o processo pelo qual esses três elementos são compreendidos e trabalhados pelo professor na escola.

Os instrumentos de pesquisa, fundamentalmente, foram:

- Análise das matrizes curriculares previstas no Plano Municipal de Educação voltadas para o ensino de literatura regional.
- Observação do universo escolar e da regência de classe de professores que atuam no ensino fundamental.

Foi escolhida para a execução da pesquisa 01 escola municipal de ensino fundamental, que utiliza o sistema de ciclos, localizada no distrito de Icoaraci, da cidade de Belém-Pará. A observação da prática docente foi feita em turmas de ensino fundamental. A observação do espaço escolar compreendeu a análise de todas as dependências da escola, com enfoque específico nos locais em que foram realizadas as atividades de ensino de literatura: sala de aula, sala de leitura e biblioteca.

REFERENCIAL TEÓRICO

Passo a descrever agora, em linhas gerais, os principais recortes teóricos da área de currículo, infância e literatura amazônica utilizados ao longo da pesquisa.

²⁰ Doravante identificada apenas como SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura -Belém, Pará).

A inserção da literatura amazônica no ensino fundamental e o seu ensino, precisa de um olhar mais atento por parte do professor e de um currículo que contemple conteúdos literários regionais. Creio que estes dois aspectos (exercício docente e currículo) ainda representem uma situação na qual a escola precisa melhorar.

As matrizes curriculares e as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de literatura amazônica devem dialogar com a realidade cultural dos alunos, fornecendo a eles critérios para a compreensão da importância da literatura regional, e para o reconhecimento dos padrões culturais que já possuem e trazem para dentro do ambiente escolar. O conhecimento e a valorização, por parte do professor, de todo este universo lúdico que os alunos carregam e levam para a escola, é fundamental para o ensino de literatura regional.

Penso que, na maioria das vezes, o universo cultural trazido pelo aluno à escola não é percebido pelos professores por não “se enquadrar” dentro do conhecimento formal, correndo o risco de não ser reconhecido e, conseqüentemente não utilizado. Os valores culturais trazidos pelos alunos, à escola representam um forte instrumento metodológico a ser utilizado para a compreensão do ser humano e de seus padrões culturais. Forquin (1993, p.14) salienta que

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão da educação não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos dos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: *É necessário* matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura.

Ou seja, dentre os muitos papéis da escola também estaria o de entender a dinâmica das relações socioculturais. O ensino de literatura regional, a meu ver, oferece uma série de possibilidades para que os es-

tudos culturais se processem dentro da escola. O objeto desta pesquisa volta-se para a análise destes aspectos supracitados a partir da compreensão teórica de estudos realizados por autores da área de currículo, cultura e infância já referendados em um parágrafo anterior.

Os principais sujeitos dessa investigação foram professores que atuam em duas escolas de ensino fundamental, uma situada na grande Belém e outra em uma área ribeirinha, circunvizinha à cidade. As matrizes curriculares dessas escolas e o plano municipal preconizado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Belém-Pará serão vistos em um primeiro momento, para que tenhamos um diagnóstico do que é planejado e do que é executado em termos de literatura regional.

O ensino de literatura amazônica nas escolas municipais, segundo o Plano Municipal de Educação da Escola Cabana (2002), passa por vários pressupostos teóricos que influenciam o processo educativo. As diretrizes pedagógicas da Escola Cabana, com relação ao ensino de literatura regional, diz que a principal fundamentação na busca da compreensão dos valores culturais regionais se dá por meio do reconhecimento da identidade local e da compreensão dos padrões culturais de acordo com a época em que se vive. Ou seja, os padrões culturais representam um dado momento histórico. A memória ancestral precisa ser compreendida como um elemento pertencente ao legado cultural. Necessita ser ‘trabalhada pela escola para que não seja esquecida. O ensino da literatura amazônica propicia o conhecimento das peculiaridades que formam a região amazônica.

A articulação de todos esses elementos no processo de formação do professor e do aluno, segundo o Plano Municipal da Escola Cabana (2002), precisa seguir um percurso que busque novas tendências de ensino com vistas à melhoria do processo ensino/aprendizagem do universo cultural regional.

Para Fares (2007), a literatura amazônica mostra uma duplicidade de mecanismos de conformação entre os códigos literários orais e escritos que se interpõem a uma franja de interseções culturais influenciadas por culturas diversas, contribuindo para o “desarraiga-

mento” de culturas tradicionais em detrimento da formação de outras e que, ao se exprimirem literariamente, ganham, além de sua óbvia dimensão cultural, uma vocação ilustrada, adaptando formas de modernidade à realidade tradicionalmente vista.

Percebo, por meio das idéias de Fares (2002), que novos traçados pedagógicos para o ensino de literatura amazônica nas séries fundamentais convergem para dilemas de ação como a necessidade do educador em utilizar ou não conteúdos regionais em suas aulas, de manter-se ligado a conceitos tradicionais ou de inovar sua prática metodológica estudando e conhecendo as novas tendências de ensino, repensando seu processo de formação, otimizando suas ações pedagógicas ou mantendo-se relutante às novas propostas. Os dilemas de ação representam fonte de discernimento que possibilita a construção de olhares críticos para as mais diversas situações, e que segundo Fares (2002), ainda são um grande desafio para as escolas.

A valorização e a preservação da identidade cultural do aluno, segundo Fares (2007), deve ser um ponto de reflexão entre educadores e autoridades escolares. A cultura amazônica precisa ser posta em evidência por representar uma importante fonte de estudo sociocultural.

Com isso, Fares (2007) deixa claro que todas as culturas são dinâmicas e vão se recriando no transcurso dos tempos, e possuem processos internos que lhes permitem manter-se como singulares (diferentes), estabelecendo, dentro da ordem natural dos movimentos humanos, inter-relações com outras culturas. Por isso, dever-se-ia, sob o ponto de vista educacional, trabalhar a diversidade cultural a partir de duas tendências: a primeira que parte de uma proposta global que vai se adaptando na prática às diferenças sociais; e segunda que inverte esse movimento e reconhece a diferença como base para qualquer trabalho educativo.

Fares (2007) aponta algumas opções para se compreender as diferentes tendências socioculturais: manutenção da cultura hegemônica de uma sociedade determinada, fomento da solidariedade e reciprocidade entre culturas, denúncias das assimetrias sociais e combate a elas, avanço em direção a um processo educativo global que inclu

a interculturalidade e a luta contra todas as formas de discriminação. Por fim, salienta que são enunciados alguns critérios fundamentais para viabilizar o papel da escola na promoção de processos educativos em uma perspectiva intercultural como: a educação enquanto prática consonante com as dinâmicas sociais, articulação das políticas educativas e das práticas pedagógicas com vistas ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural, um caráter global que afete a cultura escolar e a cultura da escola, etnocentrismo, a educação intercultural e os aspectos curriculares, bem como as relações entre os diferentes agentes do processo educativo.

Atualmente, impulsionados pela expectativa dos conhecimentos dinâmicos do mundo contemporâneo, que se encontra em constante movimento, a construção da escola para esses conhecimentos deve delinear suas principais necessidades frente as suas singularidades. Forquin (1993) afirma que pesquisadores e autoridades da área educativa vêm se dedicando mais amiúde à análise da escola sob um ponto de vista mais global, sempre levando em conta os preceitos que traduzem seu caráter sócio-histórico e cultural, em construção, tomando como ponto de apoio à experiência de vida e a história tanto coletiva quanto individual de todos os atores sociais que a constituem. Surgem então os estudos diferenciativos entre cultura escolar e cultura da escola, tão em voga nos dias atuais, como forma de procurar entender a sua dinâmica de movimentação e necessidades de utilização por parte da sociedade em geral.

Kramer (2007, p. 20) diz:

Defendo a idéia de que é básico que a escola, as crianças, os jovens e os adultos recuperem, aprendam, descubram a paixão pelo conhecimento, porque só o ser humano pode conhecer e, nesse processo, de construção do conhecimento, o papel do outro e da coletividade é fundamental.

Percebe-se, nas palavras de Kramer (2007), que a escola precisa recuperar a paixão pelo conhecimento, reconhecendo no outro um importante fundamento para sua compreensão. A literatura é um grande

recurso para a compreensão do que é cultura e do papel que a escola tem nesta compreensão. Para que isto aconteça o papel docente é significativo, e o currículo representa o registro das necessidades e o reflexo da ação docente. A educação se atrela à política da cultura, e o currículo deve representá-la e não caracterizar, somente, um conjunto neutro de conteúdos.

Para Moreira (2008, p.7) “currículo é considerado um artefato social e cultural”. Isto significa que o currículo deve ser parte de uma tradição seletiva e de contemplar a história, a produção cultural etc. Seus contornos devem ser o resultado dos movimentos socioculturais. E seu significado deve ser uma linha observada nos sistemas de organização escolar. Moreira (2008, p.8), reitera ainda que o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – “ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Daí a importância dos estudos literários na recuperação e manutenção da memória cultural.

A análise cultural do currículo é uma forte base para a compreensão da importância da inclusão dos estudos literários regionais nos conteúdos escolares. Silva (2006, p. 63-64) reafirma isto quando diz:

Como local de conhecimento, o currículo é a expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento. Em geral, a noção de conhecimento que aí se expressa é fundamentalmente realista. Existe um mundo objetivo de fatos, de coisas, de habilidades ou, no máximo, de significados fixos que devem ser transmitidos. Nessa concepção o currículo não passa de um repertório desses elementos. Cabe à didática, à metodologia, à pedagogia, encontrar a melhor maneira de transmitir esse repertório estático, morto, de elementos da realidade descobertos, refletidos, espelhados, pelo conhecimento.

Fica evidente na afirmativa de Silva (2006) que o papel do professor é imprescindível na conservação de valores históricos e também de mobilizador das manifestações culturais do presente contínuo, uma vez que a cultura é dinâmica. Escolhi, por esse motivo também, situar meu

trabalho na observação da regência docente para entender a dinâmica das relações do professor com os conteúdos curriculares e o ensino de literatura amazônica na escola de ensino fundamental.

É importante frisar as questões relativas ao multiculturalismo que influenciam o currículo e o exercício docente em sala de aula. A abordagem sobre multiculturalismo e educação escolar aponta para as profundas transformações que o mundo vem sofrendo, e a consciência de que essas transformações, a cada dia, tornam-se mais fortes. É preciso compreender e saber lidar com as diferenças. Compreendo que estas transformações vão suscitar reações contraditórias, como insegurança e medo, potenciais reveladores de apatia e conformismo, mas também de novidades e esperanças, mobilizadores de energias e criatividade que se voltam para a construção de um mundo diferente, que procura avançar nos aspectos humanos e solidários. O ensino de literatura voltada para a realidade sociorregional encontra no multiculturalismo um forte apoio para a sua utilização e compreensão.

Candau (2005) reforça que esta perspectiva do multiculturalismo e educação surge não somente por conta de razões pedagógicas, mas, sobretudo por motivos de ordem sócio-política, ideológica e cultural. Para Candau (2008, p.13) o multiculturalismo está relacionado, dentre outras coisas, com a função social da escola, os padrões culturais, o projeto político pedagógico e os currículos, e representa um desafio para as práticas pedagógicas.

O tipo de pesquisa, por mim proposta, envolve o saber e a prática do professor, de ensino fundamental, em literatura amazônica. A temática do trabalho enquadra-se na linha de pesquisa “Formação de Professores: tendências e dilemas”, haja vista abranger investigações sobre o fazer pedagógico e suas práticas curriculares. O método de pesquisa é o indutivo uma vez que, segundo Lakatos (2008, p.86 a 91), é a rigor um método que tem por base a observação dos fenômenos na qual são identificados os fatos, e a análise surge com a finalidade de descobrir as causas de sua manifestação. Um segundo momento é a descoberta da relação entre as causas que formam o problema e o

problema propriamente dito. Nesta fase, investiga-se por intermédio da comparação e da aproximação os fatos ou fenômenos causadores do problema a fim de descobrir a relação constante entre eles. Por fim, nesta última etapa, generaliza-se a relação encontrada nos fenômenos pesquisados e traça-se um diagnóstico entre: problema precedente e os fenômenos e fatos semelhantes, observáveis ou não.

A abordagem deste trabalho procurou identificar estratégias relacionadas à inserção de elementos literários com vistas à cultura e ao imaginário amazônico na prática docente de professores do ensino fundamental, com o objetivo de valorizar os elementos relacionados à cultura do aluno, assim como os principais fatores de ordem metodológica utilizados por professores do ensino fundamental no que tange a utilização da literatura regional em sala de aula.

A pesquisa apresentou as seguintes etapas em sua metodologia: um primeiro momento constituído por um trabalho de análise documental das matrizes curriculares municipais do ensino fundamental relacionadas aos conteúdos propostos para o ensino de literatura regional amazônica. Em seguida será observado o exercício docente de professores do ensino fundamental em uma escola municipal situada no distrito de Icoaraci-Belém-Pará, a fim de que seja observado como o professor trabalha a literatura amazônica em sala de aula. Esta pesquisa será fundamentada a partir da observação da regência de classe, investigação e análise dos dados coletados e posterior registro em diário de tese.

O trabalho de pesquisa visou traçar um perfil da prática pedagógica utilizada pelo professor do ensino fundamental em literatura amazônica, com pontos do conteúdo curricular escolar e as bases preteridas pelo Plano Municipal de Educação em Belém-Pará. Não pretendo fazer uma pesquisa comparativa entre o preconizado pelas matrizes curriculares da SEMEC e a prática docente em sala de aula, mas estudar como o professor utiliza os conteúdos dos currículos de literatura amazônica no seu cotidiano escolar. As matrizes curriculares servirão de base para que eu compreenda como os conteúdos de literatura amazônica são pensados pela Secretaria Municipal de Educação. Por esta

razão a pesquisa de campo será desenvolvida em duas etapas, como já falamos anteriormente. Uma primeira etapa compreendendo a análise documental das referidas matrizes e uma segunda etapa composta pela observação da prática docente em literatura amazônica.

Investigou-se, por meio do exercício docente, a forma como estas relações, cultura e literatura amazônica, estão ocorrendo em sala de aula. A observação da prática pedagógica foi feita por meio de uma análise processual diária em um período letivo do ano de 2009.

Com isso, envidei traçar um diagnóstico das principais ações pedagógicas utilizadas por docentes do ensino fundamental no campo da literatura regional amazônica, os reflexos dessas ações na esfera discente e as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de literatura que estão preconizadas pelas matrizes curriculares municipais.

APLICAÇÕES DA PESQUISA

Penso que inicialmente é importante frisar os fatores multiculturais que influenciam a perspectiva curricular e o exercício docente em sala de aula. A abordagem sobre multiculturalismo e educação escolar aponta para as transformações que o mundo vem sofrendo, e a consciência de que a cada dia tornam-se mais fortes o respeito e a valorização das diferenças bem como a preservação da cultura nativa. Entendo que essas transformações vão suscitar reações contraditórias como insegurança e medo, potenciais reveladores de apatia e conformismo, mas também de novidades e esperanças - mobilizadores de energias e criatividade que se voltam para a construção de um mundo diferente que procura avançar nos aspectos humanos e solidários. Na Amazônia, um olhar de preservação do meio ambiente e dos valores culturais do homem, a partir da preservação de seus hábitos e costumes, passou a despertar o interesse de autoridades da área educacional. Quando por ocasião de minha entrada na Escola Alfredo Chaves, pude perceber que a mesma apresentava um grande variedade de comportamentos e culturas que iam desde hábitos alimentares que se refletiam no preparo da merenda escolar até as brincadeiras realizadas pelas crianças na hora do recreio.

As questões acima acentuam a importância do respeito aos costumes da terra e a necessidade de a escola adotar, em suas ações pedagógicas, práticas que tenham semelhança com o cotidiano de seus alunos, evitando, com isso, a marginalização, a exclusão social e a consequente evasão dos alunos que não encontram identidade na instituição em que estudam. Cresce, no meio das contradições e conflitos culturais, a consciência multicultural. Vale ressaltar que talvez o novo deste fenômeno, segundo Candau (2005), seja o seu caráter afirmativo e propositivo, levando-se em conta os traços de nossa formação histórica, o hibridismo cultural, e a pluralidade étnico-social. A escola, segundo Candau, precisa se organizar para pensar e incluir em suas ações os valores, hábitos, tradições e costumes dos grupos sociais locais que a constituem com vistas a desenvolver ações multiculturais e favorecer a integração e o respeito às diferenças.

A literatura, a meu ver, desempenha um papel fundamental na compreensão das diferenças socioculturais e na preservação dos valores nativos. O currículo é um instrumento que contempla um conjunto de conteúdos e estratégias metodológicas que precisa levar em consideração as expectativas de seu entorno social, inserindo nas práticas escolares conteúdos que revelem os traços dos grupos que o formam.

ESCOLA, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO

Os aspectos que envolvem o multiculturalismo possuem como ponto de apoio as bases sociais e suas formas de constituição, ou seja, a identidade cultural atrelada a todos os fatores que a compõem como, por exemplo: memórias de ancestralidade, características étnicas, percepções de mundo, universalização de valores etc. Candau (2005 apud PRIORE, 2002) enfatiza que, entre universalismo e multiculturalismo, mais do que diferenças culturais, existem diferenças sociais muitas vezes reduzidas à questão da etnicidade (condição ou consciência de pertencer a um grupo), ou, em alguns casos, reduzidas até mesmo à questão racial.

As diferenças culturais não pertencem apenas aos particularismos de origem ou de tradição (religiosas, linguísticas etc), mas ao co-

tidiano geral das pessoas. As reivindicações se enraízam cada vez mais sobre os particularismos (preferências sexuais, por exemplo), de idade, de traços ou de deficiências físicas (obesos, cegos, paraplégicos). Ou seja, esses valores reivindicatórios passam a representar necessidades de grupos sociais que buscam, entre si e perante as classes dominantes, um reconhecimento e uma peculiar valorização enquanto seres humanos com a ideia representativa central de suas características e respeito as suas escolhas.

Apesar das reflexões sobre o papel da educação em uma sociedade cada dia mais multicultural, é recente a preocupação com essa temática na Amazônia. De acordo com dados obtidos no Plano Municipal de Educação (1995), as escolas, em Belém, possuíam um currículo sistematizado a partir de valores adversos à realidade amazônica. Porém, deve-se levar em conta que a gênese deste contexto sofreu influências de modelos pedagógicos que não foram pensados para respeitar as peculiaridades e hábitos do povo amazônida, mas sim como cópia de modelos nacionais. Candau (2005) explica que o ato de preterir uma cultura de ordem nacional em detrimento das culturas locais não acontece por conta de razões pedagógicas, mas, sobretudo por motivos de ordem social, políticos, ideológicos e culturais hegemônicos e que são estes os principais alvos de estudo do multiculturalismo.

Candau (2005) aponta ainda que a origem do multiculturalismo remonta aos movimentos de pressão de algumas minorias étnico-culturais, como negros e índios nas últimas décadas, por exemplo. O que me leva a concluir que a perspectiva multicultural em educação não pode ser dissociada da problemática sociopolítica. Na região Amazônica, a preocupação por trabalhar os processos educativos sob a óptica do multiculturalismo nasce do fenômeno de miscigenação cultural, cada vez mais abundante e formado por pessoas de várias origens étnicas como índios, negros e asiáticos. Saliento aqui a forte imigração japonesa no período pós segunda guerra mundial, e que influenciou muito fortemente a cultura amazônica no estado do Pará, criando novas realidades como: a presença de estrangeiros nas escolas, o que propiciou o

encontro de diversidades culturais. Identifico esta questão porque, no transcurso do trabalho, tecerei comentários sobre as peculiaridades socioculturais da Amazônia e o olhar da escola para essas peculiaridades.

O processo de formação cultural na Amazônia convive com vários planos de expressão que se disseminaram nos hábitos, costumes e manifestações artístico-literárias. As culturas índia, negra, branca e asiática, segundo Fares (2002) formaram a base da cultura, na Amazônia, e modificaram conceitos de vida nativos. A literatura na Amazônia passou a representar esta diversidade cultural em suas obras literárias. Os textos de autores paraenses trazem em seus conteúdos o reflexo dessa miscigenação de valores e condutas. Por conseguinte, a escola sentiu a necessidade de integrar estes textos e suas matrizes curriculares. Todavia, esta integração impescindia de uma reorganização dos currículos e de uma prática docente que contemplasse o estudo da literatura regional amazônica em sala de aula. Com vistas a isso, as escolas e seus educadores começaram a repensar suas estratégias de ação. Uma das primeiras tentativas de reorganizar a prática escolar veio com a Escola Cabana, que preconizava uma mudança nos currículos fazendo com que os mesmos contemplassem as distintas realidades e situações de seus alunos, valorizando seus hábitos e costumes e inserindo em seus conteúdos programáticos aspectos relacionados a cultura e a literatura amazônica.

Segundo Fares (2002), a influência das culturas branca, asiática, índia e negra foram referência para a construção de um primeiro modelo de utilização de textos literários nos currículos do ensino fundamental no qual estavam presentes aspectos da história, cultura, fauna e flora da Amazônia. Estas matrizes curriculares surgiram no final da década de 80 e foram aplicadas nas escolas municipais²¹. Estas apresentavam um modelo comum de utilização para todos os estabelecimentos de ensino e continham os seguintes eixos de aplicação para o ensino de literatura: lendas e mitos da Amazônia, poemas e poesias de

²¹ Dado obtido da Proposta Preliminar do Plano Municipal de Educação. Ano de 1995 – PMB-SEMEC.

autores paraenses, mitopoética amazônica e narrativas orais. A proposta, àquela época, era a de adaptar a linguagem do texto de acordo com a série a qual o mesmo era destinado

Devido a intensa miscigenação, a Amazônia forma uma identidade cultural “*sui generis*”, por contar, em seu processo formador, com grupos humanos oriundos de várias partes do país e do exterior. Para Fares (2002) a cultura amazônica compõe uma etnia híbrida, fruto da pluralidade da colonização que vai influenciar, sensivelmente, a produção artística e literária em Belém do Pará. Com o passar dos tempos, esse hibridismo étnico e cultural foi se ampliando com a chegada dos imigrantes asiáticos (japoneses).

O hibridismo sociocultural na Amazônia, para Fares (2002), contribuiu para a formação de um panorama multicultural que favoreceu uma multiplicidade de expressões literárias e artísticas. A Escola Cabana traz, em seus conteúdos curriculares, a utilização das diversas formas de expressão cultural (artística e literária), incluindo ações pedagógicas que resgatam as brincadeiras infantis, “*contação*” de histórias, atividades lúdicas nas salas de leitura e informática, e aulas práticas sobre meio-ambiente. Em Icoaraci, distrito no qual se localiza a Escola Alfredo Chaves, por ser um local onde o artesanato cerâmico de raízes marajoaras e tapajônicas é feito até hoje, os alunos realizam atividades de escultura e pintura no barro. Estas atividades pedagógicas são assessoradas por professores e antigos artesãos do Liceu de Artes e Ofícios do Paracuri²². As aulas de cerâmica indígena, com a implantação da escola cabana, passam a ter uma periodicidade semanal, tornando-se integrante dos currículos e da avaliação dos alunos.

Na Amazônica, não muito diferente do restante do país, as classes menos favorecidas economicamente foram as que mais sofreram com a discriminação sociocultural. Dentre elas, cito os índios e os

²² Liceu de Artes e Ofícios do Paracuri – Centro Escolar mantido pela Prefeitura Municipal de Belém, situado no bairro do Paracuri no distrito de Icoaraci, desenvolve atividades de artesanato em barro para a confecção de peças cerâmicas com motivos Marajoaras e Tapajônicas. O liceu é formado por professores de arte, técnicos educacionais e artesãos locais que repassam suas experiências para os alunos.

negros. As culturas, do índio e do negro foram pouco estudadas nas escolas e raramente preconizadas pelos conteúdos curriculares. A Escola Cabana também tenta resgatar aspectos destas culturas por meio da literatura amazônica e de atividades que lembrem os hábitos e costumes desses dois grupos sociais. Refiro-me em específico a estes dois grupos, pois, de acordo com informações colhidas no Plano Municipal de Educação, foram os menos privilegiados pela escola no que concerne ao item inserção de valores, tanto na prática docente quanto nos currículos até então adotados pelas escolas municipais antes da implantação da modelo cabano de ensino.²³

Candau (2004, p.35) reforça que as questões multiculturais explicam a identidade cultural de um povo. Porém, o preconceito e o desrespeito a pluralidade de expressão contribuem para o esmaecimento de hábitos e costumes, prejudicando a preservação das identidades culturais originais.

No momento atual, a questão multicultural preocupa muitas sociedades. O debate multicultural é intenso nos Estados Unidos e também na Europa. No entanto, na América Latina a questão multicultural tem uma especificidade. Nosso continente foi construído com uma base multicultural muito forte, no qual as relações Inter étnicas têm sido uma constante por meio de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos indígenas e aos afrodescendentes. A nossa história está marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma de negação de sua alteridade. Esses outros que são “eus” na construção da identidade latino-americana.

Cito estes exemplos para situar as atuais necessidades dos grupos sociais minoritários ou excluídos que tentam acima de tudo recuperar essas perdas históricas que contribuíram para uma descaracterização de suas culturas e para o desfavorecimento de seus direitos enquanto cidadãos. O que desejam na verdade esses grupos é um tratamento

²³ Alguns documentos da SEMEC-PMB, como atas, memorandos, miniprojetos de cursos, treinamento e por vezes falas de autoridades locais, o termo modelo cabano de ensino era utilizado quando se fazia referência a Escola Cabana.

igualitário por parte dos governantes e um reconhecimento de suas existências e da importância de suas participações na construção da sociedade. Por isso exigem o que lhes é de direito por sobre todos os pontos de vista: histórico, social, cultural, econômico. Candau (apud PRIORE, 2002) refere:

Nas democracias pluralistas, assistimos a um movimento generalizado de incremento das identidades particulares. Minorias, populações autóctones, grupos de migrantes e imigrantes manifestam seu desejo de reconhecimento cultural. “Viver junto” é uma questão cada vez mais premente (p.03).

O reconhecimento cultural tem como base o incremento das identidades particulares de minorias que precisam ser reconhecidas pelos grupos dominantes para que possam ter os seus espaços sociais vistos e considerados. Segundo Candau (2005) articular igualdade e diferença é uma exigência do momento. A construção da democracia tem de colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Os estudos atuais de multiculturalismo enfatizam a valorização tanto das diferenças quanto das igualdades. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim ter uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. Descrevo estas particularidades exemplificadas pela Professora Vera Candau a respeito de multiculturalismo com vistas ao respeito e à manutenção de padrões culturais por terem sido estes os dois pontos mais fortes do modelo cabano de ensino e também por trabalhar, em minha tese, com a prática docente em relação à produção literária amazônica e a forma como esta se insere nos conteúdos curriculares do ensino fundamental. Acredito que o ensino de literatura amazônica no nível fundamental é uma das principais inovações da Escola Cabana que, tendo por base uma visão multiculturalista dos grupos sociais e de suas manifestações, julgou procedente incluí-los em suas matrizes curriculares e nas práticas pedagógicas de seus professores, contribuindo

desta forma para a integração dos conteúdos regionais aos conteúdos curriculares globais. Santos (2005) apud Candau (2005 p. 03) sintetiza esta relação de saberes: “temos o direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A partir das afirmações dos autores, percebo que as propostas da Escola Cabana e o Plano Municipal de Educação trazem propostas de mudanças pedagógicas que visam o respeito às diversidades e o exercício cotidiano de atividades criativas que consigam reconhecer a manifestação das diferenças por meio das expressões culturais. No momento em que o modelo cabano de ensino sugere uma revisão dos currículos e um repensar das ações docentes com vistas à valorização de aspectos regionais, dentre os quais o ensino de literatura amazônica, criam-se uma série de alternativas metodológicas para melhorar a qualidade do ensino fundamental no município de Belém. Sei que a questão da melhoria da qualidade é muito relativa. Saliento que a possibilidade de se ensinar literatura regional amazônica nos ciclos fundamentais a partir de uma prévia inclusão nas matrizes curriculares e nos planos de ensino, representa, para o professor, uma opção de escolha que não só amplia o ângulo de visão para as relações humanas dos grupos sociais locais como cria uma esfera de valorização das questões culturais, evitando a padronização dos conteúdos programáticos.

Candau (2005) cita que multiculturalismo não significa oposição a igualdade ou a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe a igualdade e sim a produção em série, a tudo o “mesmo”, a “mesmice”. Candau reforça que negar a padronização é lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. Referendo este pensamento por acreditar que a Escola Cabana tenta quebrar com a padronização que vinha sendo realizada pelas escolas municipais, criando um sistema de aprendizado e avaliação mais dinâmico e criativo. Pude perceber que, no período de análise documental das

Matrizes Curriculares da SEMEC e da Proposta Preliminar do Plano Municipal de Educação, a preocupação com não padronização do ensino e o respeito pela diversidade era uma constante no conteúdo dos dois documentos. Um dos princípios destacados no Plano Municipal de Educação apresentava, em suas páginas iniciais, o seguinte teor: (...) A Escola Cabana busca quebrar os padrões de igualdade e hegemonia cultural e pretende valorizar a cultura da terra sem tornar-se ufânica (...).²⁴

Ao ler o texto de Candau (2005) percebi o quão procedentes são as palavras contidas no PME. Candau em seu texto afirma que a igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. Os valores culturais não podem ser padronizados, pois não são os “mesmos”. Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Percebe-se pelas afirmativas de Candau que não se deve levantar um olhar unilateral para as questões que envolvem padronização e desigualdade, mas sim observar que elementos devem ser levados em consideração para que se tenha um reconhecimento das diferenças e, com isso, traçar medidas que busquem a construção igualitária dos direitos do homem e do cidadão com vistas ao multiculturalismo. Portanto, a construção dessa igualdade humana e social perpassa por fatores bem mais complexos do que a simples certeza de que esses problemas existem, mas que precisam ter uma compreensão global dos seres humanos, seus costumes, hábitos e formação social.

As políticas de ação curricular e docente da Escola Cabana no momento de sua implantação na segunda metade da década de 90²⁵, ocasião de sua implantação nas escolas municipais de Belém, suscitavam uma grande expectativa porque propunham medidas alternativas para a operacionalização dos conteúdos programáticos.

²⁴ Frase presente na nota introdutória da Proposta Preliminar da Escola Cabana contida no Plano Municipal de Educação. SEMEC-PMB-1995.

²⁵ O modelo cabano de ensino é implantado nas escolas municipais na segunda metade da década de 90 – a partir do ano de 1995, já que representava um as principais plataformas de trabalho da administração do Partido dos Trabalhadores na prefeitura de Belém. Todavia, sua proposta iniciou-se com partes da proposta no final da década de 80 quando houve a substituição do modelo seriado pelo de ciclos.

A Escola Cabana realizou uma série de debates e fóruns com a participação de vários setores da sociedade, sempre abordando, como enfoque central, a questão do multiculturalismo e o regionalismo a ser trabalhado em suas ações pedagógicas. Este fato é em si mesmo positivo, pois desvela inúmeros aspectos ligados à própria construção histórica da sociedade amazônica e sua forte hierarquização, lógica de privilégios, conceitos socioculturais etc. São debates marcados pela emoção e a paixão, na qual a indignação, a militância e o conservadorismo se fazem especialmente presentes e confrontam-se com as novas ideias.

Durante aquele período a elaboração da práxis pedagógica cabana foi construída, gradativamente, por meio de processos decisórios coletivos. Dentre suas prerrogativas de ação, encontrava-se a construção de um projeto político pedagógico para cada escola, pois as mesmas não o possuía, além de um plano estratégico que incluía uma série de atividades de caráter multidisciplinar para as seguintes áreas de conhecimento: língua e literatura, ciências naturais, arte, informática, recreação e esportes, matemática e estudos sociais. Como se tratavam de estratégias voltadas para o ensino fundamental, os conteúdos curriculares foram divididos e adaptados, contemplando, dentre outras coisas, o desenvolvimento de atividades lúdicas e respeito ao meio-ambiente.

Foi um trabalho que exigiu a construção de um pensamento voltado para as questões da Amazônia sem esquecer, no entanto, de também incluir os conteúdos de caráter global. O objetivo maior da Escola Cabana, entendendo-a sob a ótica do multiculturalismo, segundo o PME era o de pensar em medidas que diluíssem a problemática (e este era o termo utilizado nos documentos da prefeitura), da não valorização de aspectos da cultura amazônica, do meio-ambiente, da participação das culturas de massa e de sua inserção nos conteúdos formais de forma a conferir um resgate da identidade (este também era um outro termo utilizado nos documentos e no próprio PME) das características socioculturais amazônicas. Penso que toda esta preocupação da Escola Cabana em relação às práticas multiculturais deveu-se ao fato de que, na Amazônia, as ações culturais escolares eram ainda

pouco desenvolvidas. O modelo pedagógico e curricular utilizado nas escolas municipais, como já referendamos anteriormente, não tinha a preocupação com essas questões. Necessitava-se, em médio prazo, de uma política de redução de diferenças culturais e de assimilação da cultura popular por parte da escola.

O interessante é o que o sistema público de ensino no município de Belém por ocasião da implantação da Escola Cabana, possuía, em seu contexto, o ideal de uma escola na qual todos tinham o direito de acesso ao conhecimento sistematizado de caráter “universal”,²⁶ acabando por criar uma cultura ritualística, formal e de dinâmica excludente sempre ressaltando a cultura da etnia branca, valorização dos preceitos sociais da classe média, esquecendo a valorização das mais diversificadas culturais que dela fazem parte.

A dinâmica dessa estrutura escolar apresenta-se resistente em aceitar a incorporação de valores relativos às diferentes formas de aquisição de conhecimento, linguagens e expressões culturais próprias das novas gerações e de culturas populares e que são encaradas como unidades de menor valor ou em uma escala “mensurativa” menos importante, na tão proclamada divisão entre cultura popular e cultura erudita. Sendo a erudição emergente das camadas sociais mais privilegiadas, é fato que a mesma torne-se dominante em relação aos conhecimentos oriundos das classes menos favorecidas economicamente. Apesar de a história provar que os hábitos culturais, principalmente os formados na América do Sul, são resultado direto de uma miscigenação cultural; a fusão cultural de todas as raças formadoras da nação. Seria então a escola demarcada por um profundo processo de aquisição, construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, que se encontra em profunda crise na sociedade atual?

Multiculturalismo e Interculturalismo. Apesar de muitas vezes serem empregados como sinônimos, Candau (2005) faz a seguinte diferença: a primeira significaria a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade e o segundo seria a deliberada inter-relação

26 A Escola Cabana segundo o PME buscava a retirada do caráter universal do currículo utilizado nas escolas municipais visando a sua substituição pelos conteúdos regionalizados.

entre diferentes culturas, já que a interculturalidade pode converter-se num princípio normativo, no âmbito pessoal e social. No âmbito pessoal, seria a interculturalidade a promoção do diálogo no interior de cada pessoa com vistas às diversas influências culturais que a configuram e a que está exposta de forma desarmônica e/ou conflituosa. Na maioria das vezes, esse processo de conflitos emerge quando se muda de contexto habitual de vida ou quando, por alguma razão, se é obrigado a entrar em contato com grupos e culturas diferentes das de origem.

O multiculturalismo na Escola Cabana, segundo o PME, orientava os processos que tinham por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social buscando a interação dialógica e igualitária entre pessoas de universos culturais diferentes, sempre tendo a Amazônia como panorama de suas ações. A educação multicultural na Amazônia, conforme afirma Fares (2002), não pode ser reduzida a um pequeno horizonte democrático ou a um ideal pedagógico afastado da realidade contemporânea e de suas transformações, e nem a um conjunto de atividades e a currículos específicos que estejam voltados para determinados grupos ou escolas que acabam por fazer educação compensatória pela existência de alunos “diferentes”, atrelando o saber humano às áreas específicas do conhecimento, esquecendo do ser humano enquanto um todo integrado ao seu meio de origem.

Para Fares (2002), todas as culturas são dinâmicas e vão se recriando no transcurso dos tempos, por isso possuem processos internos que lhes permitem manter-se como singulares, estabelecendo, dentro da ordem natural dos movimentos humanos, inter-relações com outras culturas. Por isso, é importante a diversidade cultural a partir de duas tendências: a primeira que parte de uma proposta global que vai se adaptando na prática às diferenças sociais; e uma segunda que inverte esse movimento e reconhece a diferença como base para o trabalho educativo.

Fares (2002) nos aponta opções para se compreender as diferentes tendências socioculturais: manutenção da cultura hegemônica de uma sociedade determinada, fomento da solidariedade e reciprocidade entre culturas e o avanço em direção a um processo educativo global

que inclua o multiculturalismo como forma de atitude humana. Por fim, são enunciados alguns critérios fundamentais para viabilizar o papel da escola na promoção de processos educativos em uma perspectiva intercultural como: a educação enquanto prática consonante com as dinâmicas sociais, articulação das políticas educativas e das práticas pedagógicas com vistas ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural, um caráter global que afete a cultura escolar e a cultura da escola, a educação intercultural e os aspectos curriculares, e o professor como agente moderador do processo educativo.

A construção do ambiente escolar, em relação aos pontos assinalados acima, pode ou não identificar as necessidades humanas levando em conta o caráter sócio-histórico e cultural de seus grupos formadores, tomando como ponto de apoio a experiência de vida e a história coletiva e individual de seus componentes, contribuindo para o respeito à cultura popular e à cultura escolar. Enfim, entendendo a dinâmica de movimentação dos grupos sociais que a compõem com vistas a integrá-la às atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar.

Entendo que as reflexões sobre a escola como espaço de saberes e culturas é resultado de uma ação conjunta da sociedade com a participação sistemática do poder público. Estas reflexões são fruto de um esforço conjunto, não só da equipe escolar, mas da comunidade local em documentar acontecimentos, encaminhar projetos com o objetivo de recuperar a credibilidade da clientela escolar, valorizar a cultura local, respeitando os movimentos sociais e resgatando a história das pessoas que estão no entorno do ambiente escolar. Penso que o resgate histórico se faz necessário para entender o presente e projetar as ações futuras, compreendendo as principais necessidades da cultura e do homem no momento em que se projetam as ações pedagógicas. Creio que só assim, podemos analisar, com mais clareza, os saberes que conformam a escola e seus elementos sociais, e termos condições de compreender seus traçados, plataformas de gestão, atitudes e práticas pedagógicas, em conformidade com as aspirações da sociedade circundante. Entendo que cultura, currículo e escola são valores que se imbr-

cam e precisam de uma especial atenção, pois representam a identidade das culturas nos programas escolares.

O que quero afirmar a partir do parágrafo anterior é que a consolidação curricular na escola, por vezes, se confunde com a expansão e a história de seus componentes, uma vez que o currículo representa os valores humanos, os confronta e os analisa em seu cotidiano. A identidade cultural tem, no currículo, uma forte influência e importância, pois o mesmo destaca na escola os elementos socioculturais que a distanciam ou aproximam das reais necessidades e características dos grupos humanos que a compõe. O processo de aproximação ou distanciamento é medido pelas estratégias metodológicas utilizadas no espaço escolar que podem contribuir com a valorização das questões culturais ou não.

Segundo Fares (2002) o processo de valoração humana na escola tem nas formas de expressão cultural um aliado representativo considerável. Isso acontece porque a cultura possui um modo dinâmico de preservação e que resiste muitas vezes a influências externa. Esta afirmativa pode ser explicada, segundo Fares (2002), devido a resistência das características nativas. As raízes socioculturais possuem padrões significativos de manutenção, pois carregam em seus conteúdos a história dos povos.

A cultura escolar mesmo não utilizando ou entendendo a cultura local como objeto histórico, em algum momento deparar-se-á com algum tipo de manifestação. Por isso, Fares (2002) salienta que a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame minucioso das relações conflituosas e pacíficas que conformam a escola em cada período de ação pedagógica. Assim como, não pode deixar de lançar um olhar significativo por sobre um conjunto de culturas e sobre o que elas representam em um dado momento para um determinado grupo social.

Com isso, pode-se traçar uma espécie de mapa identitário das principais ações formadoras escolares e entender suas políticas de gestão e ação no decorrer das décadas. Compreendo que o tratamento dado pela escola na Amazônia com relação aos valores culturais não

reconheceu por um longo período a realidade que a conformava, pois a escola não conseguia entender o desenho de sua própria história e de como este desenho histórico compunha um mosaico dos diferentes saberes em íntima consonância com as manifestações culturais, e históricas da Amazônia. É por essa razão que os planejamentos elaborados por autoridades da área governamental não devem possuir uma sistemática de generalidades, mas sim, procurar respeitar as singularidades de cada ponto do território nacional. O despertar para um ensino que valorizasse as questões regionais vão começar a tomar forma na Amazônia com a implantação da Escola Cabana a partir da mudança do sistema de seriação para o sistema de ciclos já no final da década de 80, como descrevo a posteriormente neste trabalho.

Os saberes, a cultura e as práticas escolares são construídos nas relações cotidianas do homem, e seus objetos de ação, e vêm despertando maior atenção de pesquisadores e autoridades da área pedagógica, conforme descreve Fares (2002). Tais objetos têm seus vértices de ação social vistos por sobre uma linha em dupla dimensão: o pensar e o fazer docente e discente, ou seja, a formação de professores e o ofício de aluno, considerados na perspectiva histórica, social e cotidiana como fundamentais para o processo educativo. O pensar e o fazer da cultura, dos saberes e práticas escolares, vistos sobre um ângulo de perspectiva histórica, inclui basicamente entender a cultura escolar como dinâmica e processual, respeitando suas singularidades

Creio que entender a cultura, os saberes e as práticas escolares é importante para que a escola possa cumprir seu papel de integração e formação. Quando me reporto aos termos integração e formação, saliento que o primeiro relaciona-se a associação dos elementos culturais como hábitos, expressões, costumes, modos etc. aos estudos formais e o segundo ao processo de ação da escola. Acredito que um dos responsáveis por esta associação é o currículo. Com relação ao segundo papel que seria o de formação, penso que a escola tem, na história, a sua abordagem conceitual. A história permite a verificação dos momentos e das realidades sociais de um determinado grupo, e a meu ver permite a compreensão, por quem

faz a escola, das tendências e das necessidades humanas. A compreensão da história dos grupos humanos que formam uma comunidade específica é importante para subsidiar a construção do fazer e do pensar a educação destes grupos. Em outras palavras a escola tem de saber quais são as pessoas que a constituem e assim poder traçar seu planejamento tendo como referência as idiossincrasias das pessoas e de seus movimentos culturais.

Por meio do multiculturalismo, penso que a Escola Cabana tenta integrar a cultura amazônica a prática docente, levando em consideração a história e a cultura regionais ao mesmo tempo em que, através de suas propostas curriculares, reelabora a abordagem conceitual de cultura popular, pois a referencia como método de trabalho, visando com isto à compreensão dos saberes eruditos e informais que são indicativos das ações sociais. Creio que a Escola Cabana possibilita a recuperação de uma prática pedagógica afeta às reais necessidades e a identidades dos grupos. Tenho a convicção, a partir das leituras realizadas, que o multiculturalismo fortalece o dinamismo das ações pedagógicas e do universo escolar, uma vez que os situa em seu tempo respeitando as diferenças. Considero importante um outro aspecto na Escola Cabana que é o de considerar a herança cultural, os hábitos e costumes dos grupos sociais, entendendo-os como partes integrantes de seus conteúdos programáticos. Julgo um critério de valor do modelo cabano de ensino por permitir a compreensão do presente e assim traçar o plano de ação docente nas necessidades humanas no contexto socioeducacional da atualidade. Forquin (1992) para este propósito considera:

Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que se a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem, inegavelmente, uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações), é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado.(p.5).

A abordagem conceitual trata de questões da cultura, dos saberes e práticas escolares sob a perspectiva do seu pensar e fazer cotidiano. Forquin focaliza o objeto social transitando entre as relações cotidianas e a conduta dos seres humanos em suas ações sociais. Os saberes e práticas que formam as ações sociais são organizados e institucionalizados na vida e no cotidiano escolar. O universo escolar, a partir dos saberes e práticas que formam as diversas realidades sociais, age, segundo o autor, como mediador entre as relações humanas e seus vários interesses quer sejam, essas relações, coletivas e/ou individuais. Parto dessas ideias de Forquin para entender como a Escola Cabana pretendia construir sua prática pedagógica a partir do clima escolar necessário para que a proposta de valorização da cultura regional pudesse ser trabalhada pelos professores. Penso que o clima escolar e o clima na escola, de que trato a seguir, são fundamentais para que as atividades de ensino de literatura amazônica possam ser desenvolvidas de forma a contemplar as diretrizes curriculares do modelo cabano para o ensino fundamental em Belém do Pará.

O Plano Municipal de Educação e os documentos que consultei da SEMEC com relação à Escola Cabana²⁷ descreviam breves análises de clima e educação. Tanto no PME quanto nas matrizes curriculares, os conteúdos dos documentos apontavam para o estudo da cultura escolar e da cultura da escola como fruto dos processos pedagógicos que ocorrem no interior das salas de aula. O que me levou a deduzir que o sentido da Escola Cabana teve como ponto de partida o estudo das diferenças humanas a partir do multiculturalismo e a compreensão dos grupos sociais que formam a escola como dinâmicos e plurais.

²⁷ Além do Plano Municipal de Educação em suas versões preliminares e definitivas serviram de base para este estudo documentos da SEMEC como apostilas de treinamento docente elaboradas por ocasião da implantação da Escola Cabana nas escolas municipais, projeto político pedagógico da Escola Alfredo Chaves, minuta das diretrizes curriculares e operacionais da Escola Cabana, pesquisa no banco de dados da biblioteca da SEMEC e site oficial da Prefeitura Municipal de Belém <http://www.belem.pa.gov.br/new/index.php>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Cabana, com suas propostas metodológicas de ensino, estabelece prioridades que acentuam o ambiente e suas práticas culturais e, por isso, o clima escolar tem importância para a compreensão do universo cultural e social do homem e de suas singularidades. Em virtude da multiplicidade de pensamentos dos autores que já escreveram sobre o tema, procurei sintetizar alguns conceitos que se relacionam com o objeto desta pesquisa. Por isso destaco os trabalhos de Candau e Fares por crer que os mesmo justificam uma boa parte desta pesquisa. Procurei, por meio dos estudos de Fares e Candau na área de multiculturalismo, situar os objetivos de minha investigação no espaço escolar a partir do método da observação, conforme referendi anteriormente. Durante a fase de observação, centralizei um olhar investigativo tendo como orientação as relações de cultura, currículo e práticas pedagógicas voltadas para o ensino de literatura regional amazônica. Para tanto foi imprescindível a compreensão das interações que acontecem no cotidiano da escola, assim como entender como eram tratadas as diversidades no espaço escolar no transcurso do ano letivo.

O período de observação na escola que escolhi para o desenvolvimento de minha pesquisa propiciou-me a compreensão de que as questões culturais influenciam diretamente a maneira pela qual a escola planeja suas atividades. Afirmo isto com base nas análises feitas nas matrizes curriculares, no projeto político pedagógico e no período em que estive nas salas de aula acompanhando o trabalho dos professores. A observação permitiu-me entender que o ambiente escolar é uma rota de representações sociais nas quais o ser humano é o principal agente de suas ações culturais. É por isso que o conhecimento informal, que é fruto das manifestações populares, precisa ser contemplado pelos conteúdos curriculares.

A observação da prática docente na Escola Alfredo Chaves propiciou-me concluir que o multiculturalismo ajudar o professor a filtrar suas ações pedagógicas de forma a incluir as diferenças sem estereotipá-las, favorecendo um clima escolar que reflita a realidade social dos grupos humanos locais.

Compreendo ainda que, na escola, o multiculturalismo tem uma interferência direta na maneira pela qual professores e alunos vivem seus cotidianos, por meio de suas práticas. Esta compreensão me permite entender que as práticas pedagógicas que utilizam a cultura regional em seus currículos produzem ações de ensino que motivam os alunos para os conteúdos programáticos pela identificação de seus hábitos e costumes nos mesmos. A motivação discente a qual me refiro permite estreitar as experiências educativas pelo critério da diversificação, ou seja, o aluno consegue se enxergar dentro de um panorama de diversidades que estão muito próximas de sua realidade e do meio social ao qual pertence. Todos estes fatores, no meu entendimento, podem promover um outro sentir da escola por meio das relações humanas entendidas a partir de seus fenômenos culturais. Fares (2002) afirma que, por meio do ensino de literatura, pode-se aprender a socializar valores culturais diversos, uma vez que tais valores representam a identidade social dos grupos humanos.

REFERÊNCIAS

- FARES, Josebel Akel et all. Texto e Pretexto. SEMEC. 1995.
- FARES, Josebel Akel (Org.) et all. Diversidade Cultural: temas e enfoques In: *Linguagens: estudos interdisciplinares e multiculturais*. V.2-EDUNAMA. 2006.
- FERREIRO, E. “The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In: TEALE, W. & SULZBY E (Org.). *Emergent Literacy: writing and reading*. NORWOOD, NJ (EUA): Ablex,1986.
- FERREIRO, E. & GOMES, Palacio. “Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escrita “. México. Siglo XXI, 1982.
- FERREIRO, E. et alli. “ Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura. México. Dirección General de Educación Especial. 1982.
- FERREIRO, E & TEBEROSKY. “La comprensión del sistema de escritura: constructi onnes originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*. 2(1).1982.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: As bases epistemológicas da educação*. Vozes. 2000.
- GELB, Ignace. “História de la Escritura”. Madrid. Alianza editorial, 1976.
- GOODMAN, Kenneth & GOODMAN, Yetta. “Learning about psycholinguistic, process by analyzing oral, reading. *Harvard Educational Review*, 47 (3):317-33.1987.
- KRAMER, Sônia (Org.) et all. *Infância e Produção Cultural*. Papirus. RJ. 1999.
- PIAGET, Jean. “? Equilibration des structures cognitives. PARIS (FR):PUF, 1975.
- TEBEROSKY, A -“Construcción de escrituras através de la interacción grupal. In: FERREIRO, E. & GOMEZ PALACIO, M. (Orgs.). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.

INTERCULTURALIDADE E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO A PARTIR DA ALDEIA TEKOHAW – PARÁ

Antônio Jorge Paraense da Paixão²⁸

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta parte dos estudos desenvolvidos para a defesa de doutoramento, mas que sofreu alguns acréscimos considerando algumas mudanças ocorridas na aldeia alvo do estudo como também a percepção oriunda da experiência do autor frente á coordenação de Educação escolar Indígena da Secretaria de Educação do estado do Pará o que possibilitou algumas revisões quanto a compreensão de alguns fenômenos presenciados.

O marco fundacional do presente estudo surge de um encontro bastante casual, mas que rendeu inúmeras reflexões no decorrer da pesquisa. O fato: Em uma das jornadas pedagógicas, ocorrida na aldeia Cajueiro, em meados de 2006, encerrados os trabalhos, conversava como uma professora, que, segundo a coordenação, era muito querida pela comunidade Teko Haw. Ao saber que a referida professora já atuava há mais de três anos na educação escolar indígena, teci o seguinte comen-

²⁸ Professor Adjunto II da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

tário: “um pouco mais, estarás te tornando índial!”. O comentário saiu com a intenção de elogio, já que normalmente os professores não permanecem esse tempo todo em uma aldeia. A reação da professora, seu tom de voz, fez-me crer que eu a tinha ofendido: “Isso jamais! Deus me livre!” (faltou apenas benzer-se). A recíproca, quanto ao ser querida, não era verdadeira. A professora não está mais entre os professores que atuam em Paragominas, mas sua reação ainda se repete com muita frequência, infelizmente. A fala, as feições do rosto da professora, enfim, a cena como um todo ficou ressoando em minha mente e fizeram como afirmei, surgir a grande pergunta do trabalho: qual a relação da comunidade indígena com a escola presente em seus domínios, em sua aldeia? Pergunta que remonta á uma pergunta de base: a relação entre educação e cultura local.

A relação entre educação e cultura é um tema bastante discutido nos últimos anos entre os que investigam o fenômeno da educação no Brasil. Essa relação, no Brasil, passa a ser alvo de um número maior de estudos, a partir das incursões e reflexões de Paulo Freire, quando populariza, no meio educacional, algumas expressões como “universo vocabular”, “fichas de cultura”, para citar as mais recorrentes entre os estudiosos e defensores do pensamento freireano. O uso destas expressões demarca a solicitação para que os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem não deixassem de considerar o espaço sociocultural dos alunos. No entanto, com a introdução e melhor familiarização com os termos “estudos culturais”, “multiculturalismo”²⁹, “diversidade cultural”, interculturalidade, no meio acadêmico, a relação educação x cultura solidificou sua base entre os estudiosos do fenômeno educacional, de modo mais específico da educação formal.

Durante longo tempo, os índios foram considerados parcialmente incapazes; sob o ponto de vista jurídico, estavam sob a competência assistencial e tutelar da União. A postura vigente da política indigenista brasileira, na época visivelmente expressa nos textos le-

²⁹ Tomas Tadeu da Silva, Peter Mc Laren, Candau, são alguns dos autores que trabalham essa relação e que influenciaram grande parte destes estudos.

gais, era integracionista: a ação do Estado buscava a “integração” dos índios à comunidade brasileira. Em 1988, quando da promulgação da atual Constituição Federal, o movimento indígena já crescia perante o cenário político brasileiro, apresentava suas próprias reivindicações e mostrava crescente capacidade de organização e articulação política, inclusive com outros setores da sociedade civil. A tutela, perante as reivindicações, cede lugar à cidadania.

Uma motivação para estudar a Educação Escolar Indígena no Pará é que a mesma não é discutida e muito menos pesquisada, o que causa certo espanto, considerando a quantidade de povos indígenas localizados no Estado³⁰. Feita uma incursão sobre os trabalhos de conclusão de curso de duas universidades públicas do Pará, constata-se que a quantidade de trabalhos que versam sobre a temática indígena ainda é muito pequena, e sobre a educação escolar indígena o número ainda é menor.

O contato com professores que atuam nas escolas indígenas deu o mote para o problema e para as questões norteadoras da pesquisa: como acontecem, quais as características da relação educação x cultura no cotidiano da Educação Escolar Indígena? O corpo de professores é capaz de entender os sinais da cultura indígena, da comunidade, que porventura se manifestem em sala de aula, ou no fazer pedagógico em geral? Como os professores lidam com os saberes que os indígenas lhes apresentam em sala de aula?

O interesse pessoal pela temática indígena acontece de modo natural (no sentido de que era difícil não ocorrer), o vínculo com uma instituição fincada em um Estado que tem um número considerável de indígenas, a formação na área de ciências da religião e um certo cansaço do contato com o caminho óbvio da maioria dos estudos sobre educação, trouxeram-me para cá; mas a razão principal se dá pela não aceitação da tácita exclusão a qual os indígenas foram expostos ao longo da formação de nossa sociedade, e, finalmente, , “sempre pensando

³⁰ As peças publicitárias sobre o Estado do Pará, em sua esmagadora maioria, trazem a imagem de um indígena, das matas, dos animais. A Universidade do Estado do Pará (UEPA) não foge à regra.

em intervir”. Sem dúvida alguma, este trabalho tem a marca pouco aceita da paixão, mas também a certeza que esta condição, por si só, não valida qualquer estudo.

O corte empírico feito para o presente estudo tem como delimitação a escola de educação básica situada na Aldeia Teko Haw fundada e comandada pelos índios Tembé, que, considerando a classificação linguística mais aceita pelos estudiosos, designa o dialeto da família Tenetehara, do tronco Tupi. Alguns linguistas apontam que a palavra Tembé é derivada do termo Tambiré, nome dado ao pedaço de madeira que era utilizada como adereço para esticar os lábios, hábito perdido pelos Tembé atuais. No Pará temos dois grandes grupos: o do alto rio Guamá e o grupo do Gurupi, região fronteira com o Estado do Maranhão e apenas uma aldeia no município de Tomé-Açu. O povo alvo deste estudo são os Tembé do Gurupi.

A Educação Escolar Indígena tem um reconhecimento legal, e esta legalidade está baseada em alguns documentos, que foram alvos de investigação. Os principais documentos estudados forma: Parâmetros Curriculares sobre Educação Indígena editado pelo MEC; Dossiê elaborado pela Funai e Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, contendo legislação e pareceres dos conselhos federal e estadual de educação sobre a questão da educação indígena, como também da formação de professores índios e não índios; alguns relatórios de encontros sobre educação indígena ocorridos no Pará e em alguns Estados da região Norte; o projeto de implantação das políticas educacionais para áreas indígenas no Estado do Acre; Diários de Classe das disciplinas História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Língua Vernácula.

A questão indígena, como a dos afrodescendentes, no Brasil, ainda não pode ser tratada de forma tranquila. A aceitação, por exemplo, de uma escola diferenciada para os indígenas é tema polêmico, pois é compreendido pelos não indígenas como deferência desnecessária, considerando que todos têm os mesmos direitos. Dessa forma, o tema nos remeteu à questão da legislação, que aqui não será tratado, mas que não pode ser relegado a um plano inferior pois essa legislação é

que possibilita a luta desses povos. Aqui, limitarnos-e-mos a tratar do conceito interculturalidade, um dos princípios da Educação Escolar Indígena na América Latina, logo depois apresenta-se a etnia Tembé para finalmente analisarmos a Educação na Aldeia Teko Haw

A INTERCULTURALIDADE

A LDB (art. 78) ao tratar da EEI recomenda:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas(...)

O documento é a demarcação de passagem da interculturalidade do estado conceitual, para o de política de Estado, no entanto, o mesmo, não explicita o que se deve entender por interculturalidade, nem como ela deve ser implementada, apenas aponta quais os objetivos alcançados, caso ela venha a acontecer. Ao longo das observações feitas e de trabalhos realizados junto aos professores que atuam nas aldeias indígenas e aos professores indígenas do município de Paragominas, a temática da interculturalidade foi se impondo como conceito a ser pensado, a partir de algumas situações: (a) professores não índios e índios não se aproximam para conversas informais ou até mesmo formais; (b) a diferenciação entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena não era compreendida; (c) o RCNEI não era conhecido pelos professores nem pela coordenação municipal; (d) professores não índios reclamam do calendário letivo proposto pelas lideranças indígenas.

Essas situações tinham em comum o distanciamento entre as duas categorias de professores, a interação entre ambos é visivelmente ausente³¹. Dessa pouca interação entre esses grupos surgiu a indagação sobre a distância entre a política intercultural (pensada nos documentos) e as situações interculturais do cotidiano das escolas situadas nas

³¹ Este clima refere-se ao grupo de professores que atuam na Educação Escolar Indígena do município de Paragominas em geral.

aldeias atendidas pela prefeitura do município de Paragominas.

Assim, fez-se necessário revisar o conceito de interculturalidade para que o mesmo seja pensado sob a ótica de situações concretas, pois à primeira vista o termo nos leva a pensar sobre interação, trocas, convivência entre culturas. Como a noção inicial pode nos enganar, faremos um sobrevôo sobre as definições de interculturalidade para depois voltarmos a problematização oriunda de situações concretas do contexto aqui estudado

OS NÃO LATINO–AMERICANOS E A INTERCULTURALIDADE

A primeira constatação oriunda da literatura acadêmica é a de que a concepção de interculturalidade tem sua origem e força na discussão sobre multiculturalismo, que por sua vez vincula-se a alguns autores que se situam no debate sobre modernidade *versus* pós-modernidade, como também sobre as consequências do processo de colonização, ou como ficou conhecido: o pós-colonialismo. Este movimento tem sua gênese na ascensão ao mundo acadêmico de intelectuais do terceiro mundo e a publicação do livro *O Orientalismo* (1978), do historiador Edward Said, considerado como marco fundador. Em resumo, trata-se de um movimento amplo e transdisciplinar nas ciências humanas, que visa desconstruir a tradição clássica e autolegitimadora da “modernidade ocidental (BARBOSA, 2000).

Hall (2002) faz uma distinção entre multicultural e multiculturalismo, diferença importante de ser ressaltada, pois traz em seu bojo a idéia de interação e de justaposição, mas a marca maior de sua diferenciação está na ênfase que é dada ao aspecto político ou aos problemas oriundos da convivência entre comunidades com características culturais diversas entre si. Para ele

Boaventura (2003) também se refere ao multiculturalismo, classificando-o em dois tipos: o reacionário e o inovador. O primeiro é identificado com o colonialismo e que tem como características: admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores, não admite

a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante, nem a incompletude dessa cultura, uma cultura que em si mesma contém tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo. O segundo é,

o multiculturalismo que procura por numa equação, sem dúvida politicamente, cientificamente, intelectualmente e culturalmente complexa, mas a única que, ao meu entender, merece a pena ser um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural (BOAVENTURA, 2003, p. 9).

Multiculturalismo pode ser identificado como um movimento de combate ao eurocentrismo e a sua capacidade de submeter e esquecer as demais culturas, tanto em termos socioeconômicos como culturais, ou seja, combater a hegemonia de um projeto colonizador opondo-se ao mesmo com a negação das características negadoras das diferenças e dos conflitos inerentes a todas as culturas.

Nessa literatura de inspiração europeia que pensa a multiculturalidade, pode-se identificar, de modo geral, três acepções para o conceito de sociedade multicultural. A primeira é a existência de diversas nações históricas, com uma língua própria e uma história distinta, na mesma comunidade política. A segunda acepção é a da existência de diversas comunidades étnicas geradas pela imigração voluntária ou forçada. A caracterização de uma comunidade étnica seria as diferenças em termos de língua e/ou religião e/ou usos e costumes; apoiado nesta tendência Will Kymlicka considera que a maioria - senão todos - os Estados hoje existentes no mundo são multiculturais no sentido multinacional ou, para lhe ser fiel, poliétnico. A terceira acepção de sociedade multicultural é aquela que limita o conceito de cultura e nele abarca minorias nacionais, imigrantes; neste caso, a ideia de minoria é dependente do conceito opressão

Os autores estadunidenses Duarte & Smith (1999 apud Weller) distinguem *condição multicultural* e *multiculturalismo*. Por *condição multicul-*

tural entendem a presença demográfica de diferentes grupos étnicos dentro de uma população, relacionando fatores adjacentes às experiências históricas de grupos específicos, crenças culturais, valores e status social dentro da sociedade geral. Já *multiculturalismo* tem relação com a forma como um indivíduo interpreta ou vê o mundo e percebe o seu lugar nele – sendo o mundo esse lugar caracterizado pela condição multicultural. Completando, o multiculturalismo refere-se a forma como se avalia esse sentido de espaço para si próprio e para o outro e ao que se pretende fazer em resposta à condição multicultural.

À exceção de Banks, essas concepções têm em comum a perspectiva pós-colonialista, a reação contra o projeto hegemônico europeu que se fez presente ao longo do processo de invasão, possifixação desenvolvidos na África e Américas e que desencadeou toda uma gama de valores estéticos e morais. Esse processo de possifixação foi tão marcante que determinados costumes, que eram locais e que foram assimilados pelos colonizadores, passaram a ser pensados como sendo herança dos últimos.

O tema da migração³² é recorrente em todas estas propostas, ou seja, a ideia de multiculturalismo e de interculturalidade é pensada e desenvolvida em situações ou países em que a migração desencadeou uma realidade social diferenciada, de convivência de várias línguas, de vários hábitos e crenças religiosas em espaços nos quais a monocultura era a marca. Portanto, multiculturalismo é um cenário social que tem consequências no cotidiano das escolas, a forma de aprender, a linguagem do professor, os conteúdos significativos, a história.

³² A Europa acolheu muitos imigrantes do chamado Terceiro Mundo para trabalhar na reconstrução da sociedade destruída pós Segunda Guerra. Inicialmente, particularmente na Inglaterra, predominava a idéia de que, se todos os homens são iguais, não é preciso promover nenhuma política para tal situação, mas, após conflitos raciais ocorridos, toma-se duas decisões: uma de impedir a entrada de novos imigrantes e de criar políticas compensatória buscando a integração destes imigrantes à sociedade inglesa.

A INTERCULTURALIDADE COLONIAL

O termo interculturalidade tema do presente tópico é tratado como sinônimo de multiculturalismo, pela quase totalidade dos autores e até se compreende esta identificação, pois em um espaço que se configura como multicultural o contato entre as culturas é um movimento inevitável. No entanto, este multiculturalismo pós-colonial recebe críticas de autores mais identificados com a realidade latino americana e que revisam o termo pensando a partir da própria realidade. Para demarcar uma necessária diferenciação em relação aos pós- coloniais, o grupo pode ser conhecido como os decoloniais. Os principais teóricos deste movimento são Catherine Walsh, Enrique Dussel, Walter Mignolo, para citar alguns

A decolonialidade é um termo cunhado tendo como foco a suplantação da idéia pós- colonial, pois esta idéia de pós é como se já estivéssemos vivendo o depois, o ultrapassado fato que não pode ser constatado considerando a realidade sócia econômica e cultural dos países das Américas do Sul e central. Formulam portanto, uma diferença entre colonialismo e colonialidade. O primeiro refere-se ao sistema imposto pelas nações européias na relação com as colônias que ficaram sob seu domínio. Sistema que firmou situações como i) a colônia sendo fornecedora de matéria prima e consumidora dos produtos produzidos pela metrópole, ii) impossibilidade de desenvolver formas de governo próprio, ou se o tivesse estaria completamente submisso. Estas situações não correspondem às configurações dos diversos países da América Latina. Dessa maneira pós-colonialidade é um fato. A colonialidade, no entanto ainda acontece, tem relação com aspectos subjetivos, é a naturalização do ser colonizado, ou ainda, é estar colonizado e se pensar livre.

A compreensão sobre interculturalidade desenvolvida por este grupo é bastante distinta da compreensão dada pelos europeus, estadunidenses e canadenses, aponta para o que denominam de interculturalidade crítica, mas que mantém similaridades com o pensamento

educacional brasileiro representado por Paulo Freire, por exemplo.

Para Walsh(2001), Interculturalidade significava

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas *em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade*. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes... (apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010, grifo meu)

No texto *Interculturalidad y colonialidad del poder* (2007), a autora minimizará o sentido de interculturalidade como relação simétrica e situará essa compreensão aos movimentos indígenas do Equador. Compreensão que tem como principal objetivo questionar a noção/situação de poder da colonialidade e do imperialismo. Assim, o termo recebe uma conotação bastante distinta da apresentada supra, reveste-se de um cunho marcada e deliberadamente ideológico como também de projeto, reveste-se como tomada de posição frente ao papel de coadjuvante imposta pelo estado-nação e avança para o de protagonista, como apresenta a CONAIE (Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador)

El principio de interculturalidad respeta la diversidad de los pueblos y nacionalidades indígenas tanto ecuatorianos como de otros sectores sociales. Pero, al mismo tiempo, demanda la unidad de ellos en los niveles económico, social, económico y político, con la mirada vuelta hacia la transformación de las estructuras presentes [...]. (CONAIE, 1997, p. 12).

Neste contexto de conflitos de concepção de nação, o movimento indígena quer que seus conhecimentos, o modo de transmiti-los e de construí-los sejam considerados legítimos e não apenas uma concessão de convivência pacífica dentro do estado, ou ainda apenas incorporação de alguns elementos locais no âmbito do currículo, somente porque não possui status de ciência nos moldes ocidentais, questionando tal status questiona também os parâmetros utilizados para consolida-

-lo. Em decorrência, o movimento indígena equatoriano percebeu que a utilização do termo interculturalidade era mais estratégia do estado neoliberal como forma de incorporar as ações dos indígenas e dos afroecuatorianos no aparato estatal, tratando-se de sinonimização do conceito de estado multicultural, ou como assinala Mignolo,

Por eso, cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser *inclusivo*, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado.[...] (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder —todavía existente— de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley. (Walsh, 2002a, p. 26).

Interculturalidade pensada como encontro entre culturas, soa como discurso ingênuo e desconhecedor dos desdobramentos da vida em sociedade e da força que um conjunto de pensamentos e de práticas têm na vida das pessoas. Assim, a exploração e a aceitação da condição de subalternos, podem estar camufladas no termo interculturalidade. O movimento indígena equatoriano ressignifica o termo, dando-lhe conotação de demarcação de posição frente às políticas governamentais, trazendo à baila a categoria *poder, ou relações de poder*, suplantando a identificação de interculturalidade como contato não conflituoso, e sim como necessidade de reconhecimento da desigualdade quanto ao poder, como conclui Mignolo, exigindo necessária transformação do Estado.

Aqui também podemos detectar dois tipos de interculturalidade a da colonialidade e a decolonial, ou crítica. A primeira caracterizada pela percepção de que os subalternados não se entendem assim e acatam a possibilidade de ter seu modo vida convivendo com os outros, com a aparência de equivalência de importância, não se percebendo protagonistas, e o estado não precisa passar por mudanças, adequações já seriam suficientes para que a mesma aconteça. No segundo modelo,

acontece a necessidade de mudança na estrutura estatal, como também reivindica um status de protagonistas nas relações com o restante da sociedade, com suas diferenças sendo visibilizadas para que tenham de fato importância, pode ser entendida como

uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

A interculturalidade nos moldes do movimento decolonial sugere papel estratégico para a educação formal, pois a decolonialidade do saber, passa sem dúvida nenhuma pela escola, ainda que não dependa totalmente da mesma, considerando que esta mudança ocorreria mediante um “giro epistemológico”, suplantação do que Castro Gomes (2007) chama de epistemologia do ponto zero, que é.

[...] ter o poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Por isso, o ponto zero é o do começo epistemológico absoluto, mas também o do controle econômico e social sobre o mundo. Localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e autorizada pelo Estado. Trata-se de uma representação na qual os “varões ilustrados” se definem a si mesmos como observadores neutros e imparciais da realidade. (p.27).

A legitimidade da ciência moderna deve-se muito mais ao papel

do estado do que ao status que a mesma exige para si de detentora da verdade, o lugar da verdade. Essa talvez seja a marca epistemológica da modernidade, a verdade é a grande meta desse projeto, que conseguiu construir e consolidar a noção de que ciência corresponde à verdade, de outra forma, se alguma modalidade de conhecimento quiser se impor perante a sociedade deve almejar o status de ciência³³, caso contrário permanecerá como inferior, sem importância.

Considerando as discussões aqui apresentada constata-se que o movimento decolonial presta grande contribuição ao aprimoramento teórico sobre interculturalidade destacando-se a mudança de semântica da palavra, o “inter” transmuta-se para “diante de” ou ainda “confrontando-se com”, a quase negada relação de poder entre os grupos culturais passa a ser tomada como intrínseca ao processo, pois há muito mais a ser considerado do que a simples simetria. O debate passa a incorporar de forma mais objetiva as questões epistemológicas, políticas e éticas oriundas da própria natureza das relações desenvolvidas entre grupos que buscam saída para sua condição desconfortável de ser considerado menor que as outras culturas com as quais um determinado grupo se relaciona, por exemplo indígenas x sociedade ocidental. A decolonialidade inspira um olhar sobre os sentidos e que tipo de interculturalidade é ou são desenvolvidas/s no Brasil. A primeira constatação é de que

muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (WALSH apud CANDAU, 2007).

³³ O caso mais característico desta situação é o da Teologia que apoiando-se na filosofia busca o status de ciência nos moldes modernos criando uma situação inusitada: Fé é diferente de razão, mas criou-se a categoria fé esclarecida para designar a fé daqueles que se apóiam nas investigações da razão para justificá-la, contrário dela é a fé ingênua. A mundanidade da ciência sendo suporte para a manutenção do sacro. Agostinho, Teilhard de Cjardin, Paul Tilich e outros são representantes desta tendência

INTERCULTURALIDADE NO BRASIL

No Brasil, a Interculturalidade vem tomando um espaço cada vez maior nas pesquisas acadêmicas e o termo é utilizado nos mais diversos segmentos: na saúde, na arquitetura, na psicologia, na literatura para citar somente algumas aplicações do termo. Assim podemos encontrar: aprendizagem intercultural, Literatura Intercultural, gerência intercultural, educação intercultural³⁴.

Seria tarefa hercúlea e ineficaz para o presente trabalho repassar todos os sentidos do uso da interculturalidade no Brasil, por enquanto nos limitaremos a repassar a relação da temática com o campo específico da educação e em especial na educação escolar indígena. Dois autores, hoje podem ser considerados referências por causa dos estudos que desenvolvem e das obras editadas, como também das inúmeras citações e referências nos trabalhos que versam sobre a temática: Vera Candau e Reinaldo Matias Fleury. Assim nosso limite aqui, será apresentar a visão de ambos sobre a temática em foco.

Em Fleury a Interculturalidade emerge como um campo, espaço onde se desenvolve a educação. O autor da obra *Intercultura e Educação* reconhece que o termo intercultural deve, entre nós, sua popularização aos indígenas latino americanos e defende também que

O que nós estamos aqui chamando de *intercultural* refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos

³⁴ O filme, *Cinema, Aspirina e Urubus*, dirigido por Marcelo Guimarães, foi tratado como cinema multicultural porque conta a história de um homem alemão que encontra um companheiro de viagem, brasileiro, ambos pobres percorrem caminho juntos, que é como quem diz, concretizam quilômetros a quilômetros os seus sonhos mais próximos. Apenas querem, um fugir à guerra, outro fugir à fome e vão vendendo sonhos em forma de cinema, àqueles que também eles querem fugir à realidade dura do mundo e em especial do Brasil em 1942, com efeito de aspirina para atenuar a dor das várias vidas expostas no filme, símbolos de milhares de outras. Como qualquer destino na vida real, também os protagonistas do filme se separam, para continuarem a percorrer cada um o seu caminho. O filme recebe a classificação de intercultural porque apresenta duas culturas representadas por dois personagens que se relacionam em situações cotidianas.

sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (p. 31).

Para Candau que por seus estudos realizados na América Latina se relaciona com os decolonialistas e envereda por um caminho distinto da discussão sobre identidade, o da diferença, para ela

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e *desigualdade social*. Tenta promover *relações dialógicas e igualitárias* entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. *Não ignora as relações de poder* presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los.” (CANDAU, 2003, p.148).

Com estes critérios, a interculturalidade impulsiona o pedagógico a sair do seu lugar de “neutralidade” em termos políticos e tomar partido em favor daqueles que o sistema econômico exclui, ou reconhece que

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas. (2010, p. 2).

No entanto os discursos mais democráticos não se esquivam da armadilha da simetria que se apresenta, mesmo que venha acrescida da categoria poder, integrar diferenças a partir de um projeto comum finda

por ser uma interculturalidade que vai esbarrar com a prática educacional, pois para que este projeto ocorra necessitaria de pessoas, sujeitos individuais capazes de renunciar a ponto de vistas, a ambições, e neste sentido, as normas, legislações, são ineficazes. A interculturalidade de Candau também pressupõe pessoas cortezes, com espírito democrático, se isto não for pensado em termos essencialistas caberá somente a sociedade educar para este fim, e assim o círculo está formado.

A INTERCULTURALIDADE NA PRÁTICA E A PRÁTICA DA INTERCULTURALIDADE

O sobrevoos sobre as concepções de interculturalidade foi realizado com o intuito de encontrar, se fosse possível, uma saída conceitual para situações concretas nas quais o sujeito bem demarcado, não no sentido generalizante, o professor que atua na educação escolar indígena, com sua visão de mundo, com seus sonhos e frustrações, ambições e motivações para estar lá, é o protagonista de um enredo montado (políticas públicas) longe do lugar onde ele atua (no caso a aldeia Teko Haw) e que na maioria das vezes subverte este enredo de acordo com interesses próprios.

Conceitualmente há dois tipos básicos de interculturalidade: a ideal para uma sociedade democrática e que não desconhece a multiculturalidade, mas que exige simetria nas relações dos diferentes; a outra é aquela que acontece no cotidiano não camuflado e que deixa emergir todos os conflitos e interesses da relação entre duas culturas distintas, que muitas vezes não é justa. Portanto, dois tipos básicos: a que temos e a queremos enquanto cidadãos democráticos e solidários com os esquecidos, ou subalternizados. Concepções que estão voltadas para situações ou atores genéricos, como relações étnico-raciais, latino americano, educação escolar indígena.

Ao permanecer junto aos indivíduos, personagens reais que atuam na Educação escolar indígena, professores indígenas e não indígenas, lideranças indígenas, coordenadores pedagógicos, foi possível vivenciar situações que insistiam em não se enquadrar nos conceitos de

interculturalidade. Os indivíduos desencadearam situações que permitiram indagar sobre a dicotomia entre vivência e conceito.

Como se pensar a interculturalidade a partir das práticas educativas concretas em um grupamento indígena concreto, não o conceitual (genérico), com suas necessidades biológicas e espirituais? Ou a partir das práticas educativas de um professor que se propõe permanecer em uma aldeia para ministrar aulas durante um período letivo, tendo somente 5 dias de convivência com sua família a cada 30 dias, sabidamente por motivação econômica? Pode-se falar em inter quando de antemão se sabe que o professor não quer saber de trocas?

Se a interculturalidade for posta em prática exigirá dos atores, no mínimo, predisposição para troca, para renúncia, dessa maneira nem todas as pessoas poderiam ser consideradas interculturais, pelo menos em termos conscientes. O cotidiano de uma escola indígena pode criar situações em que o professor será convidado a experimentar a outra cultura e nessas circunstâncias é que entra em cena o indivíduo.

Defendo que a interculturalidade seja pensada de forma situacional, assim estaremos atendendo a uma das características do tipo ideal de interculturalidade: quebrando a tarefa homogeneizante da ciência ocidental e dando voz a cada cidadão em situações específicas. As diferenças serão visibilizadas. No entanto, o que não se pode antever é a solicitada simetria. A interculturalidade que defendo é a pensada a partir do contato (palavra tão cara e muitas vezes nefasta aos indígenas), contato que pode ocasionar abandono de algo ou de alguém, abandono que pode significar substituição e que pode ser causa de dor para uns e de alegria para outros. O professor não índio pode achar interessante o aluno indígena passar a utilizar “corretamente o “s” para demarcar o plural das palavras em português, no entanto os mais antigos na aldeia podem compreender este capricho “gramatiquero” como sinal de negação da língua vernácula e das tradições locais.

Portanto, educação intercultural pode se referir as circunstâncias em que culturas distintas realizam, ou não, intercâmbios ou a necessidade de se educar os indivíduos para conviver em ambientes em que este intercâmbio seja inevitável.

A interculturalidade enquanto espaço de convivência, enquanto situação de negociação, de contato, de perdas e ganhos é algo bem distinto de interculturalidade enquanto política de governo, como é apresentada na LDB ao tratar das características das escolas indígenas. A primeira não pode ser negada a segunda, muitas vezes, é rejeitada por alguns indivíduos que fazem parte do corpo de professores aqui estudados como veremos

OS TEMBÉ TENETEHARA

O objetivo deste tópico é apresentar a etnia Tembé, localização, língua, história do contato, modo de vida. Como faz parte do tronco lingüístico Tupi, da família Tupi Guarani, da língua Tenetehara³⁵, partiremos do designativo Tenetehara até nos concentrarmos na aldeia Teko Haw, local onde está situada a escola alvo do presente estudo.

O termo Tenetehara, quer dizer “gente verdadeira”³⁶, um designativo que representa miticamente a encarnação perfeita da humanidade. Caso fosse feita uma tabela sobre a importância dos povos, os Teneteharas ocupariam o topo, esta autodefinição configura o ideal de autonomia e de liberdade para este povo, como também, tem a intenção de demonstrar força

A designação Tenetehara refere-se ao tronco lingüístico Tupi, que se subdivide em Guajajarás e Tembé. Os primeiros, em sua totalidade, localizam-se no estado do Maranhão, mais precisamente ao longo do rio Pindaré, no vale do Turiaçu afluente do rio Gurupi que demarca a fronteira entre os estados do Pará e do Maranhão. Dados da Funasa (2006) apresentam este povo como o mais numeroso do Brasil, por volta de 19 mil membros.

Os Tembé localizam-se no estado do Pará e estão subdivididos em três grupos básicos: Os Tembé Turiwara, os Tembé do Alto Guamá

³⁵ Classificação segundo Grupioni (2003.)

³⁶ O linguista Carl Harrison (1970, *apud* Gomes, 2002) afirma que a palavra Tenetehara é composta pelo verbo /ten/ (“ser”) acrescida do qualitativo /ete/ (intenso, verdadeiro) e o substantivizador /har (a)/ (“aquele” “o”), portanto aquele que apresenta integridade.

e os Tembé do Gurupi. Os Turiwara estão localizados na região do Rio Acará-miri no município de Tomé-Açu a 260 km de Belém às margens da rodovia PA 140, Os outros dois grupos estão fixados na Reserva Indígena do Alto Rio Guamá (RIARG), estabelecida no Nordeste do estado do Pará, entre a margem do Rio Guamá e a margem esquerda do Rio Gurupi, limite sudoeste do estado do Pará com o Maranhão, numa área que engloba alguns municípios como Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá, Paragominas e Ourém

Enquanto Tembé do Pará, estes indígenas não podem ser caracterizados como grupos que mantêm entre si uma rede de relações (Barnes), poderiam ser pensado como um *quase grupo* (*quasi-groups*) pensados “em função de interesses comuns que estão subjacentes” (Mayer, ano, p.127). Quase-grupos aqui, estão como categoria para distinguir de grupo e das associações. Pode-se afirmar que as interações entre os três grupos (Turiwara, Guamá e Gurupi) são ínfimas, ou limitadas a encontros esporádicos entre as lideranças, normalmente realizados para discussão de problemas em comum, como o fundiário, por exemplo.

MODO DE VIDA³⁷

As migrações ocorridas findaram por fixar os Tembé nos territórios onde atualmente habitam. Comumente os Tembé do Gurupi e mais precisamente os da aldeia Teko Haw são considerados os mais tradicionais.

“Aqueles sim são índios de verdade, falam na língua e fazem tudo como antigamente” (professora Cíntia³⁸ referindo-se aos Tembé do Teko Haw)

Ainda que a fala traga uma série de idéias sobre o ser índio bastante questionáveis, serve para apontar a percepção que se tem sobre o modo de vida dos habitantes desta aldeia.

O acesso de Belém até a aldeia Teko Haw acontece em várias etapas. Primeiro um ônibus intermunicipal até Paragominas e o polo

³⁷ As fontes para este tópico são variadas. São oriundas das falas de professores, referências bibliográficas, e principalmente do tempo de convivência com professores indígenas e não indígenas na escola da aldeia.

³⁸ Nome fictício.

base da Funai de Paragominas ou a CASAI (Casa do Índio). Depois em carro particular ou ônibus cuja situação de conservação não é das melhores, em uma estrada de chão batido, conhecida como estrada do Sete, segue-se até o assentamento da CAIP que é alcançado após aproximadamente três horas de viagem dependendo do clima; em caso de chuva o percurso pode demorar até 5 horas. Depois de moto ou carro tipo Off Road chega-se a aldeia do Cajueiro, que fica às margens do Rio Uraim. Neste rio, toma-se uma voadeira e depois de 20 minutos de navegação alcança-se o Rio Gurupi e duas horas depois se alcança finalmente a aldeia Teko Haw³⁹.

Entre as aldeias Cajueiro e Teko Haw o rio Gurupi é bastante sinuoso e sua largura varia entre 1km e 1,5km. Se entrarmos no rio pelo período da manhã encontraremos várias embarcações normalmente conduzidas por indígenas das várias aldeias existentes ao longo do rio. No entanto, se a viagem for realizada no período da tarde, após o meio-dia, a possibilidade de encontrar outra embarcação é bem remota, a maioria dos deslocamentos dos indígenas pelo rio Gurupi ocorre pelo período da manhã, por dois motivos: o primeiro é que a maioria dos serviços oferecidos nos povoados mais próximos ocorrem até as 13 horas; a segunda razão é por conta do calor, o rio exala um mormaço que torna a viagem estafante. Quanto mais se aproxima das 18h, mais os indígenas se afastam do rio por causa do mosquito da malária, doença que já dizimou muitos deles e que ainda é presença entre os mesmos, alguns professores não indígenas já passaram por esta situação.

Seguindo em direção à aldeia Cocalzinho ou Canindé, 5 km abaixo, as duas últimas da reserva, encontram-se muitas pedras que causam espanto para os primeiro navegantes, as mesmas, no período de menor volume de água ficam em média 5 metros acima do leito do rio e são em bastante número. Junto as mesmas forma-se um tre-

³⁹ Este percurso acontece em tempos de inverno, com pouca água. No ano de 2009, até este tipo de acesso ficou comprometido devido o volume de água, que não permitia nem chegar até a primeira aldeia. No período sem chuva, pode-se chegar com carro até a aldeia tomando vários atalhos por dentro de várias fazendas, neste percurso a viagem pode levar até 4 horas devido às condições da estrada.

cho extenso de corredeiras perigosas, perigo não demonstrado face a tranqüilidade do indígena responsável pela condução da embarcação. Este local, durante algum tempo deu nome a aldeia Teko Haw que se chamava aldeia Igarapé das Pedras.

Para os Tenetehara, diante das incontáveis investidas de regatões, de invasores, a escolha por lugares de difícil acesso se tornou um requisito de defesa, que mesmo assim não se mostrou tão eficaz.

Na RIARG os índios organizam-se em 20 aldeias sendo 10 dos Tembé do Guamá e o restante dos Tembé do Gurupi. Interessante notar que os pontos extremos ao sul da reserva são ocupados por duas aldeias, Cocalzinho e Alta Zeca, que se tornaram estratégicas na condução da defesa da reserva.

A aldeia do Teko-Haw conta com aproximadamente 342 habitantes⁴⁰, que têm acesso a infraestrutura básica como abastecimento de água, energia solar, um serviço de rádio para contato com a sede do município e as outras aldeias, casa de farinha, posto médico, escola e o campo de futebol localizado no centro da aldeia. A energia elétrica está disponível entre as 18h e 22h originada por motor a diesel, que está fixado na escola e o combustível é fornecido pela prefeitura municipal de Paragominas através da Secretaria Municipal de Educação. A Funasa e a Secretaria Municipal de Educação disponibilizam voadeiras para atender as aldeias e transportar os seus funcionários e serve a aldeia para uma eventualidade. Alguns moradores possuem pequenos barcos para sua locomoção entre as aldeias e até Paragominas.

A Palavra Teko Haw, segundo Gomes (2002) quer dizer Morada “lugar de vivencia”, perguntando aos alunos eles nos informam que o termo quer dizer “Lugar de gente”. Entre os Tupinambá designava uma unidade política, com autonomia nas suas decisões sem precisar consultar as outras aldeias. Interessante que esta é a maior aldeia do Gurupi e a liderança local é bastante atuante no que concerne as reivindicações dos indígenas da região.

⁴⁰ Esse número sofreu, no ano de 2011, uma baixa significativa, algumas famílias migraram para outros lugares e fundaram nova aldeia e outras foram para outras aldeias.

A aldeia tem aspecto de vilarejo (ver croqui da aldeia fig. 1), as casas estão dispostas com sua frente voltada para as ruas que são bem definidas, não são caminhos estreitos, são de fato ruas, esse ordenamento pode advir,

Da ansiedade dos Tenetehara serem bem vistos pelos Karaiw. Mas também calava fundo no sentimento político Tenetehara que queria que algum embasamento concreto para frear a tendência autonomista de sua cultura. Uma aldeia bem arruada refletia, assim, na mente dos Tenetehara, uma ordem política bem arranjada, com lideranças reconhecidas e acatadas em sua representatividade diante dos Karaiw, com atividades econômicas equilibradas, enfim com capacidade de atuação política e, especialmente, com reconhecimento e o respeito das aldeias vizinhas (GOMES, 2002, p. 87).

As casas da aldeia são de três tipos, umas de pau a pique, outras de madeiras e outras, em número menor, de palha. Os dois primeiros tipos, têm sua cobertura de palha de ubim ou de cavaco⁴¹ e o terceiro sempre cobertas de palha. O piso das casas é chão batido. Todas possuem divisões internas como sala, quarto e cozinha, em algumas das casas, o fogão se localiza no lado de fora, próximo ao jirau. Não possuem muitas janelas, normalmente duas somente. Por serem cobertas com palhas mantêm uma temperatura amena. Algumas não possuem todas as paredes externas dando a impressão de inacabadas, mas ao entrarmos no espaço, pela disposição dos utensílios a idéia que se tem que é aquele é o formato finalizado. Estas formatações nos dizem algo sobre a vida econômica da aldeia e também da divisão que ocorre na mesma. Há um grupo de famílias com poder aquisitivo mais baixo, vivendo quase que exclusivamente da produção de sua roça e outro grupo com poder aquisitivo um pouco melhor, normalmente com algum membro da família em algum cargo público como os professores, por exemplo. As casas que possuem todas as paredes são habitadas, pelo menos um membro, com poder aquisitivo diferenciado

⁴¹ espécie de corte feito na madeira em formato aproximado de uma telha.

Há outra divisão os que residem na “rua de baixo” que está próxima ao campo de futebol na qual está localizada a residência da liderança (única construção em alvenaria da aldeia) e os da “rua de cima”. Os moradores da rua de baixo são, em sua maioria, parentes próximos da liderança, (mãe, irmãos, sobrinhos, primos). Esta proximidade significa também desfrutar do acesso a alimentos, ao transporte. Pode-se dizer que os moradores da “rua de baixo são mais privilegiados” (professor Haroldo)

A base da alimentação da aldeia está na caça e na pesca, principalmente no período não chuvoso. Cena comum na aldeia Teko Haw são as crianças, indistintas de sexo, pescando piabas que são tratadas lá mesmo na beira do rio e que são fritas e consumidas com a chola⁴². Este costume foi assimilado pelos professores que atuam nas escolas localizadas nas aldeias. A pesca é realizada com anzol ou com as redes de espera que ficam “armadas” de um dia para o outro no rio Gurupi ou na entrada de algum igarapé que nesse rio desemboque.

A outra atividade é a caça, esta específica para os homens. Os animais caçados são o catitu, cutia, paca, anta, tatu, gauriba, jacu, mutum, queixada e o jabuti. Este último é o único alimento permitido na semana santa, período em que os Tembê realizam uma semana de caça ao jabuti, interrompendo assim as aulas.

A agricultura também é praticada, mas ainda utilizam a coivara (derrubada e queima da mata derrubada). A maior cultura é a da mandioca que segundo eles tem quatorze tipos diferentes. É da mandioca que preparam a farinha ingrediente que não pode faltar na alimentação Tembê⁴³. O trato da mandioca é uma atividade que envolve toda a família, dos mais velhos aos mais novos, esta atividade também interfere no cotidiano das escolas, pois as crianças normalmente pedem para acompanhar os pais nesta caçada, a “escola fica vazia” (fala de professores não indígenas).

⁴² Uma espécie de pirão cru onde se mistura a chamada vinagrete com farinha.

⁴³ Os paraenses em geral recebem o apelido de papa chibé por serem grandes consumidores da farinha de mandioca e a mesma tem uma grande influencia na economia das populações rurais paraense.

O açai e a bacaba são complemento nas refeições dos Tembé, nas proximidades das residências podemos encontrar algumas plantas que também podem ser consumidas: urucum, limoeiro, etc. Há também o genipapo de onde retiram a tinta para a pintura corporal. O hábito da pintura corporal durante algum tempo ficou esquecido, mas nos últimos cinco anos a prática vem sendo retomada inclusive com a ajuda da escola.

Devido à proximidade do assentamento Caip as aldeias já consomem produtos industrializados, como sal, óleo, açúcar, café (bastante consumido), bolacha, leite, algumas carnes em conserva. Pela manhã há uma moto percorrendo a aldeia oferecendo pão. Os que recebem ajuda do governo ou possuem alguma fonte de renda fixa, costumam deslocar-se até Paragominas e realizam as “compras do mês” .

O lazer é preenchido pelos adultos normalmente pelo jogo de dominó. As crianças gostam de jogar pião, brincar com os animais de estimação, como cachorros e alguns porcos do mato, estes últimos quando atingem idade adulta são consumidos pela família quando não fogem para a mata. Remar, pescar e nadar no rio Gurupi são bastante apreciados pelos menores normalmente estas atividades são desenvolvidas com a supervisão das mães quando estão lavando roupas às margens do rio. No entanto, o futebol ocupa lugar de destaque entre os moradores da aldeia, praticado tanto pelas meninas quanto pelos meninos.

Em 1940, Wagley e Galvão (1961. p. 39) descrevem a organização do povo Tembé, descrição que ainda hoje pode ser utilizada com ressalvas, pois algumas mudanças ocorreram e vêm ocorrendo ao longo do tempo, a mais sensível é o fato dos mesmos evitarem casamento com a população ribeirinha preferindo ligações com os Kaapór povo vizinho, os autores observaram que:

a unidade mais importante na estrutura social Tenetehara é a família extensa, constituída por um número de família simples, reunidas por laços de parentesco. É mais importante que a família biológica (homem, esposa e filhos) porque além de constituir a base da produção econômica

é mais estável e subsiste ao rompimento das famílias simples o que garante maior segurança ao indivíduo... *Teoricamente*, a família extensa é baseada no controle de um homem sobre um numero de filhas. (grifo meu)

O termo “teoricamente” deve ser ressaltado porque no caso específico da aldeia Teko Haw, por exemplo, a mesma já foi liderada por longo tempo pela capitoea Verônica, mas é uma exceção porque a tradição de líderes homens ainda é a mais presente na atualidade. A liderança feminina ocorre por herança de seu esposo, mas é vista como situação transitória pois a autonomia do grupo e sobrevivência se apóia na personalidade da líder, ou seja, a herança não tão natural assim, pois se a esposa não tiver espírito de liderança a herança não ocorrerá. Esta afirmação está pautada no caso específico de Dona Verônica, que ainda hoje, com movimentos bastante limitados por causa da idade e da perda de visão, permanece sendo referencia para assuntos ritualísticos na aldeia.

A residência pós-casamento era do tipo uxorilocal⁴⁴, mas o contato também modificou esta característica, já que muitas moças foram levadas pelos regatões, outras mais recentemente, preferiram ir morar nas cidades de Belém, ou municípios próximos à aldeia, casando com não índios e muitas vezes trabalhando como domésticas, dessa forma os chefes não tinham como expandir nem manter as famílias extensas.

Estas famílias estão sempre sujeitas a cisões, fato recorrente na região do Gurupi e também do Guamá. Os motivos que desencadeiam estas cisões nestas aldeias, ainda não estão suficientemente estudadas. Apesar de existirem vários estudos sobre este fenômeno em alguns grupos de indígenas brasileiros. Alguns motivos podem ser elencados: a distribuição e forma de produção nas aldeias, discordâncias em relação a tomada de decisões por parte da liderança. Ocorridas as cisões o grupo dissidente parte em busca de outro lugar e lá se instala e passa a ter vida independente⁴⁵.

Para que o grupo permaneça coeso e as cisões sejam menos fre-

⁴⁴ Casamento cuja formatação impele o homem a habitar na família da mulher.

⁴⁵ Este fenômeno será retomado no capítulo 5 quando trataremos da relação entre escola e comunidade.

quentes, as lideranças têm papel fundamental. No entanto, ao se tratar deste tópico é possível identificar nas aldeias dois tipos de lideranças, aqui as definirei como liderança cultural e liderança para política externa. A liderança cultural é referência quando se trata de temas como saberes tradicionais, língua, rituais e temas mais domésticos da aldeia.

A liderança para assuntos externos à aldeia, assuntos que tratam das relações interétnicas. Espera-se desta liderança capacidade de articulação junto às autoridades, que promova, ou que busque melhorias estruturais para aldeia, acesso aos serviços públicos como educação, saúde e transporte e principalmente ter conhecimento mínimo sobre o funcionamento da sociedade nacional. Na aldeia Teko Haw este papel é desempenhado por Sérgio Muxi Tembé, filho da liderança cultural.

Na aldeia Teko Haw a liderança da política indígena é partilhada, pois estas lideranças não tomam decisões sem antes consultar a comunidade. Podem sim levantar ideias, mas não podem decidir pela comunidade como um todo.

Os Tembé do Teko Haw realizam reuniões periódicas, para discutir situações da aldeia, e estas reuniões são respaldo para as ações da liderança. As reuniões são bastante demoradas podendo levar o dia inteiro com pausas apenas para o almoço, mas os participantes podem se ausentar e voltar das mesmas sem problemas. Estas reuniões são freqüentadas em sua maioria por homens, mas as mulheres também se fazem presente.

As reuniões sempre ocorrem na Ramada, que também serve como espaço para as festas e cantorias próprias da aldeia. A ramada é uma construção quadrada medindo mais ou menos 7 metros de lado, coberta de palha de ubim, com uma espécie de arquibancada e o chão é de cimento com algumas falhas causadas pelo desgaste do tempo. A ramada é o parlamento, templo e salão dos Tembé (foto 3). Frequentar a ramada durante as reuniões sem pertencer a etnia, pode acontecer por vários motivos, mas os principais seriam: i) ser cobrado por algo pertinente ao cargo ocupado e que de certa forma atinge a aldeia; ii) para participar de algum ritual ou cerimônia, neste caso é uma deferência

estar entre eles, normalmente isto é conseguido depois de uma certa convivência ou confiança conquistada.

Os Tembê não possuem muitos ritos coletivos que possam ser tidos como ritos religiosos, essa separação não é nítida e nem é incentivada. Podemos dar destaque ao Rito de passagem Festa da Moça, um rito da semana Santa e à da Festa de São Benedito tendo como referência a aldeia Teko Haw.

Os rituais, a luta pela terra, cumprem dois papéis fundamentais: um é a coesão da aldeia e o outro é a manutenção do status que aldeia possui entre os Tembê; a mais autêntica, a que mantém a tradição, a língua, “aonde de fato a gente encontra índio do puro”⁴⁶.

Este panorama sobre os Tenetehara e mais especificamente sobre os tembê da aldeia Teko Haw fez-se necessário como preâmbulo para discutirmos a relação entre a escola e a comunidade indígena. A legislação brasileira já assegura que a vida da aldeia, sua história, seus conhecimentos façam parte do componente curricular da escola e esta, enquanto artefato a serviço do grupo, ao desconhecer temas como litígios fundiários, contatos, crenças, modo de vida demonstrará a relação que desenvolve com a comunidade. Desconhecendo estes fatos a escola fixa-se como “escola em área indígena”, característica que não privilegia a comunidade serve como instrumento da política indigenista integracionista que, constatou-se, poucos benefícios ou nenhum benefício acrescentou a estas comunidades.

A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE EM TEKO HAW

Uma das questões norteadoras do presente estudo aponta para a compreensão da relação entre escola formal da aldeia Teko Haw e a comunidade indígena da aldeia homônima, De pronto, pode-se afirmar que há certo distanciamento do professorado que atua na escola da vida da aldeia, apesar de existirem exceções. Este distanciamento pode ser ilustrado, por exemplo, pela observação de situações bem como

⁴⁶ Professora não indígena.

das disciplinas ministradas.

A matriz curricular das escolas das aldeias do Gurupi apresenta somente duas disciplinas que, em tese, tratariam de temas voltados para a vida, para o cotidiano das aldeias ou para o conhecimento que na aldeia se desenvolve. São elas: ensino da Língua Tembé e Cultura e Cidadania, desta, a proposta é tratar das tradições do povo Tembé, de suas festas e crenças. Estas disciplinas teriam a função de demonstrar o grau de envolvimento da escola com a vida da comunidade, no entanto, o cotidiano da relação não ajuda a comprovar esta proximidade e muitas vezes evidencia as tensões dessa relação. Uma destas situações foi apresentada na jornada pedagógica realizada em abril de 2010. O professor responsável pela alfabetização dos estudantes indígenas, orientado pelo coordenador pedagógico demonstrou como faz o acompanhamento do processo de alfabetização, pautado na teoria das etapas de letramento desenvolvida por Emilia Ferreiro⁴⁷. Em forma de gráficos o professor demonstrou o acompanhamento feito, trabalho meticuloso e seriamente desenvolvido e que alcança resultados significativos segundo o coordenador pedagógico.

No intervalo, interroguei o professor sobre a tentativa de fazer todo aquele processo utilizando, em vez de palavras da língua portuguesa, palavras da língua Tembé, considerando que a maioria das crianças em fase de alfabetização fala Tembé em suas casas. O professor retrucou que talvez não desse certo porque “eles tem muita dificuldade no português imagine na língua” (anotações do diário de campo).

A situação não foi aqui retomada para discussão do método, mas para ilustrar o distanciamento entre escola e comunidade, já que o professor estava desconhecendo uma das características mais marcantes da comunidade do Teko Haw, que é o uso da língua Tembé.

Se considerarmos que o currículo é uma construção social, e que o corpo de disciplinas de uma matriz curricular são reflexos das opções dos projetos políticos defendidos pelo grupo que está encarregado de

47 Cf. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

discuti-lo e implementá-lo, este grupo precisa responder com clareza aos questionamentos feitos por Chervel (1990).

Qual a concepção de conhecimento daquela sociedade (delimitar: uma cidade, um grupo social)? Qual a sua concepção de diferenças culturais? Isto é, quem é o outro que precisa ser educado? Qual a sua concepção de professor? Isto é, quem eram, como eram contratados e formados e o que se exigia dos professores? Quem era excluído/incluído por essa cultura? Que instrumentos eram indicados para o professor? Como eles eram usados? (*apud* PESSANHA *et al*, 2004, p. 3).

Para tais questionamentos, considerando a matriz curricular desenvolvida na escola da aldeia Teko Haw, as respostas estarão sempre deslocando a vida da comunidade a um plano secundário. Para ilustrar, se destacarmos a pergunta: *que instrumentos eram indicados para o professor?* A resposta indicará sempre instrumentos pouco ou nada alinhados com os conhecimentos desenvolvidos na comunidade indígena. Portanto, ao considerarmos a questão curricular pode-se afirmar que a relação entre escola e comunidade indígena tem como característica o distanciamento.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais a relação entre escola e comunidade, elencaram-se eventos ocorridos na aldeia e que tiveram relação direta com a vida da escola. Eventos que foram testemunhados ou são relatos realizados pelos professores e coordenadores pedagógicos, como também, pela coordenação geral da educação escolar indígena no município de Paragominas. No entanto, os eventos não serão a única fonte para tentar responder as questões sobre a relação tema do presente tópico.

Há uma situação recorrente e intrigante quando se analisa o quadro de atendimento às escolas no município: o número de escolas nem sempre é crescente, no entanto, a localização e nome das escolas passam por sucessivas modificações, umas desaparecem, outras surgem. Estas mudanças são oriundas de diversas divisões internas que

ocorrem no interior dos grupamentos que formam as aldeias Tembé do Gurupi. Inicialmente, este fato não se mostrou como chave esclarecedora para a questão alvo do presente estudo, mas da convivência com os Tembé, principalmente com os professores, o dado passou a ser revelador, ajudando compreender a relação entre escola e comunidade. Os professores itinerantes, percebem as divergências existentes entre as lideranças das diversas aldeias onde as escolas estão localizadas, sobretudo no que diz respeito a condução de determinadas situações, como por exemplo, a captação e distribuição de recursos alocados para projetos que são desenvolvidos pelo governo federal ou municipal junto as comunidades. Divergências essas que findam por influenciar o modo como as lideranças se relacionam com a escola e por consequência com os que nela atuam. Um exemplo disso é que se um professor desenvolveu um projeto em uma aldeia e queria replicá-lo em outra, poderá ser aconselhado a não fazê-lo, sem muitas explicações.

ESCOLA, COMUNIDADE E POLÍTICA

O faccionalismo Tembé e as escolas indígenas de Paragominas

A superficialidade das relações entre sociedades indígenas e a sociedade brasileira em geral desenvolveu, nesta última, a mentalidade de que índio é tudo igual, desconhecendo as peculiaridades das diversidades etnias. Essa mentalidade sobre a unidade indígena traz embutida em si duas outras características da alteridade formada pelos não índios: a ingenuidade e incapacidade de se desenvolver como sujeito político, desconhecendo assim, a disputa pelo poder que ocorre no seio das comunidades indígenas e que resulta muitas vezes, em dissolução ou desmembramento de algumas aldeias, o chamado faccionalismo.

Faccionalismo pode ser entendido como o processo de divisão interno de uma aldeia, formando novas aldeias, ou novos grupamentos normalmente com membros da aldeia dividida ou juntando-se com outras facções de outras aldeias. Curt Nimuendaju em suas incursões faz referência a este movimento muito presente nas nações Timbira; Arruti (2002;1995) e Nakashima (2009) ambos ao estudarem os Pankararus

em PE também debruçam-se sobre o tema. Arruti argumenta que a política de ocupação do nordeste sob a inspiração da perspectiva integracionista, incentivada inicialmente pela coroa portuguesa, passando por Pombal e chegando a FUNAI foi a grande responsável pela dispersão dos indígenas no Nordeste. Pode-se dizer que o faccionalismo indígena do Nordeste tem facetas de uma diáspora nos moldes bíblicos, ou fazia parte da política indigenista. No entanto a década de 70 irá conhecer a

emergência de comunidades que têm passado a recusar os rótulos de “trabalhadores rurais” e de “caboclos” para se identificarem, como “remanescentes indígenas” e, desde o início dos anos 90, como “remanescentes de quilombos (Arruti, p.1).

Superada a fase da política indigenista desintegradora hoje o faccionalismo está mais ligado a política indígena, a busca pelo reconhecimento como liderança local e a disputa pelo reconhecimento da identidade étnica (Nakashima op.cit).

Os Tembé no Pará estão localizados em três ambientes completamente diferentes e distantes entre si, são 20 aldeias na RIARG e uma no município de Tome- Açu e cada uma delas com autonomia econômica e política. No caso específico dos Tembé do Gurupi o faccionalismo persiste e tem sua origem na política indígena, no entanto no presente trabalho não nos foi possível aprofundar a temática, afinal não era objetivo do mesmo, no entanto o tema se fez presente ao se tratar da relação ente escola e comunidade, pois o mesmo tem reflexo e interfere sobremaneira na política educacional do município como também no cotidiano e no humor dos professores, ou melhor na forma como os mesmos se relacionam com a política indígena e mais que isso, explica o uso político que as comunidades fazem da escola.

Quando os professores indígenas foram perguntados sobre a importância da escola para suas comunidades, as respostas sempre apontavam para a ajuda que a instituição daria ao reconhecimento dos seus direitos.

Na sociedade de indígena a escola é importante porque através dela que agente tem o reconhecimento. Reconhece o direito da gente. (prof. Armando)

A educação que eu acho pra nós porque ela traz vários conhecimentos. Na educação a pessoa tem que valorizar a tradição a cultura e a cultura não só da pessoa dos outros povos também. Com a educação a gente tem respeito, valorização diante da própria comunidade não só dentro, mas fora. Hoje a coisa que mais traz educação assim que eu no Teko Haw, antes era uma coisa assim, não que tá hoje. Quando a educação entrou hoje, principalmente no nosso mundo na nossa cultura que evoluiu mais, tão fazendo pesquisa em cima disso tinham pessoas lá que valorizavam mais e hoje [...] acho que com educação acontece várias coisas. (prof. Carlos)

Eu acho importante porque nós tem nossa educação, nós tem nosso conhecimento mas é um conhecimento que serve pra nós o povo Tembé. Cê chega lá na aldeia cê pede pra qualquer um parente lá e pede pra ele te contar uma história ele te conta uma história muito bonita pra você. Mas a nossa necessidade de tá saindo lá da aldeia precisa da educação do branco, porque no mundo hoje dos brancos é a caneta. Você só consegue alguma coisa se tiver com a caneta. Só consegue alguma coisa se tiver esse conhecimento do branco. Nosso conhecimento fica quando a gente sai da aldeia, ele só serve lá na aldeia, não quer dizer que nosso conhecimento não tem valor. Mas o nosso conhecimento índio não serve pra vocês, só se você for pra lá junto com nós porque você vai tentar entender nosso conhecimento. Aqui na cidade, a arma do branco hoje é a caneta. Nós temos outro modo de vida diferente. (prof. Mateus)

A educação é pensada não como realização pessoal, reconhecimento social oriundo do acúmulo ou do tempo em que teve contato com o conhecimento socialmente reconhecido como importante, como o é, muitas vezes, em sociedades não índias, é muitas vezes buscada como

ferramenta a ser usada no enfrentamento da sociedade que não reconhece o direito a diferença e assim, quando o professor Mateus utiliza a metáfora da caneta como arma resume de forma simbólica como os Tembê percebem a relação entre índios e não índios ou toda a história dessa relação que, se nunca proclamou um vencedor, continuamente apresenta o “inferior”, ainda que o faça usando como medida vida e valores dos brancos. De um modo geral este seria o papel da escola nas comunidades indígenas, ser um instrumento que, se não os coloca em simetria, serve como defesa frente aos ataques dos brancos.

Assim este discurso do enfrentamento e da valorização do próprio conhecimento compõe a política externa indígena da maioria dos povos. Discurso adquirido, ou desenvolvido ao longo do processo de organização do movimento indígena no Brasil destacando-se o movimento dos Professores Indígenas que muito vem contribuindo para que a invisibilidade destes sujeitos no desenvolvimento e implantações de políticas educacionais indigenistas seja, se não dirimida, minimizada.

No entanto a escola não serve para os indígenas somente para enfrentar os não indígenas, a instituição também é instrumento na política indígena interna entre as aldeias Tembê do Gurupi, isto é, nas relações intra-étnicas. Quando ocorre a divisão de um determinado grupo, a facção que se desmembra de uma aldeia passa a ter o status social de “povoado”, que não correspondem na prática ao que o IBGE aponta como sendo um...

setor situado em aglomerado rural isolado sem caráter privado ou empresarial, ou seja, não vinculado a um único proprietário do solo (empresa agrícola, indústria, usina etc.), cujos moradores exercem atividades econômicas no próprio aglomerado ou fora dele. *Caracteriza-se pela existência de um número mínimo de serviços ou equipamentos para atendimento aos moradores do próprio aglomerado ou de áreas rurais próximas;*⁴⁸

A população local, ao contrario do IBGE, entende povoado como inexistência de número mínimo de serviços ou equipamentos.

⁴⁸ <http://www.sei.ba.gov.br/> grifo meu

Povoado tem conotação pejorativa indicando, muitas vezes, incapacidade de melhoria de vida. E neste cenário é que entra o uso político da escola, pois um dos primeiros movimentos daqueles que se fundaram novo “aglomerado” (termo do IBGE) é reivindicar a implantação de uma escola. É como se a escola tivesse o poder de transformar o povoado em Aldeia, pois o que antes era apenas povoado, passa a ser aldeia pois a nomenclatura passa ser “Escola da aldeia...”. A escola, portanto, transmite ao povoado um novo status.

Em termos de sobrevivência, um posto de saúde seria mais benéfico para qualquer população mais isolada de um centro urbano, no entanto as exigências para implantação deste equipamento são maiores do que para uma escola. A escola pode ser implantada, sob a ótica dos mesmos, com um mínimo necessário podendo funcionar até mesmo na casa de algum dos moradores ou em alguma construção de pau-a-pique construída pelos próprios moradores.

A não implantação da escola significará pouca ou nenhuma expressividade política da liderança, assim a ideia de que a escola serve para que os “indígenas tenham consciência de seus direitos”, pode ser entendida como a escola nos dá o direito de ser percebidos como comunidade que possui força política. Já que o tema dos direitos dos indígenas, não é discutido entre os professores não indígenas e nem os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas e registrados nos diários de classe apontam nesta direção, pode-se concluir que “com a educação (escola) a gente tem respeito, valorização diante da própria comunidade não só dentro, mas fora” (prof. Carlos op.cit)

Esse conteúdo político da escola ainda não é claramente percebido pelos professores não indígenas nem pelos dirigentes municipais. Quando questionados sobre o possível status que a escola daria a aldeia o dirigente assim se posiciona

Não, eu não acho assim. Mas hoje ela já é vista dessa maneira. Já existe um comparativo entre uma comunidade e outra “na minha escola já tem uma quadra, na nossa escola já tem computador, na nossa escola já tem

energia elétrica”. Lamentavelmente já tem esse comparativo entre os indígenas e mais lamentável é que existem educadores que reforçam isso, ah tipo assim, “tu vai dar aula lá naquela aldeia onde a escola é ruim” e fazem isso na presença dos indígenas o que reforça mais ainda essa comparação, que não é legal. (Luther, 09 /2010)

A fala do coordenador constata que as comparações feitas pelos indígenas são percebidas pelos professores de forma circunstancial não de apelo político, ou seja, demonstrando duas idealizações i) do papel da escola, ii) da ingenuidade ou falta de maldade (entendendo a política como algo negativo) nos indígenas. A comparação entre as escolas é fato, a interpretação dada a esta comparação é que demonstra a idealização do tipo “não façam isto na frente dos indígenas que eles acabam aprendendo”, ou seja, o bom selvagem e a política como sinônimo de ação nefasta ressurgem sem que os próprios dirigentes as percebam.

As comunidades indígenas do Gurupi, fazem uso político da escola tanto para o contato com as comunidades não indígenas, quando buscam nela os conhecimentos desenvolvidos pelos não índios e fazem dela um instrumento de política indígena interna , pois a mesma, o modo como ela se apresenta, tamanho, ou melhor quanto mais estiverem equipadas como as escolas da cidade tanto melhor elas são e assim demonstram para os seus a força que a comunidade tem.

Este dado sobre o uso para política indígena interna aos povos do Gurupi, ainda não está suficientemente explorada, a secretaria de educação, não se percebeu deste uso, no entanto atualmente segundo o coordenador pedagógico:

A gente está vivendo uma situação bem complicada, pois a aldeia Sussuarana tem somente 22 alunos e ela está situada a menos de 20 minutos da aldeia Cajueiro que tem melhor estrutura, mais salas de aula, ensino de 5ª a 8ª e médio. Na Sussuarana só tem uma sala de aula a classe é multisseriada. Se eles forem todo dia para o Cajueiro ficaria mais barato pra prefeitura e pra eles também, pois não precisariam manter o professor, mas eles não querem.

Eles dizem que querem ter a escola deles e que no Cajueiro eles não preservam a língua (Prof. Osmar 05/2010).

Se de fato o objetivo fosse apenas o acesso ao conhecimento dos brancos, nada impediria esta comunidade de deslocar seus filhos até a aldeia cajueiro, mas este gesto pode significar perda de força política para a liderança que ultimamente vem despontando como uma das mais articuladoras entre os Tembé do Gurupi, chegando a comandar e ser porta voz da delegação dos Tembé no Fórum Social Mundial. Para ele e para a comunidade depender de outra aldeia tem um significado muito maior do que o acesso ao conhecimento repassado na escola do Cajueiro.

A aproximação sobre o fenômeno do faccionalismo e sua visibilidade ao estudarmos este grupo, demonstra o desconhecimento que a utilização do genérico Tembé representa. Tembé se refere sempre ao adjetivo pátrio como brasileiros, no caso específico do Gurupi o termo Tembé designará a diversidade interna desse grupo, isto pensando somente os do Gurupi. Capturada que foi por estes agentes a escola se tornou uma espécie de diferenciadora e ao mesmo tempo aglutinadora. Aglutina quando se torna espaço que possibilita a todos o acesso ao conhecimento dos não índios, mas diferencia quando os grupos a tomam como instrumento de afirmação frente às outras aldeias.

ACESSO A RAMADA

Como relatado anteriormente, a Ramada é o local de reunião dos Tembé do Teko Haw. Considerando que neste espaço ocorrem as tomadas de decisões que podem atingir a aldeia como um todo, ela pode ser considerada o parlamento da aldeia. Nela ocorrem estas decisões mas também é espaço para rituais, cantorias ou festas, eventualmente um professor a utiliza para culminância de alguma atividade desenvolvida com os alunos e que se quer dar visibilidade ao mesmo na comunidade⁴⁹.

Ainda que seja espaço onde rituais acontecem, não se pode afirmar que a distinção entre dois mundos desenvolvida por Eliade (1992) quando

⁴⁹ Os trabalhos apresentados na ramada sempre estavam voltados para as tradições da aldeia, durante nosso estudo pudemos presenciar dois destes trabalhos um da área de história e outro de Educação Artística.

acessa os conceitos de sagrado e profano, dando ao primeiro a aura de ambiente proibido e propício as hierofanias, possa ser utilizado sobre a ramada e o restante da aldeia. Lá, a qualquer momento, desde que não esteja ocorrendo reunião da comunidade, o acesso é livre, as crianças brincam, sentam pra conversar, ouvir músicas, é um espaço de reuniões informais

Considerando a questão do poder, se pode identificar diferenças entre a escola e a ramada. Na escola o poder está dividido entre professores e indígenas. Nos professores porque os mesmos detém o conhecimento que serve aos indígenas no contato com os “não índios”. E nos indígenas porque são “donos da escola” e por compreenderem que a mesma esteja a seu serviço. Na ramada, por conseguinte, o poder está concentrado exclusivamente nos indígenas. Para se estar nela, nas ocasiões formais, só sendo convidado e este convite pode vir com duas características básicas: cobrança, ou como consultor/expectador.

Os professores já experimentaram ambas situações. No entanto as de cobrança deixaram marcas mais fortes. Duas situações foram relatadas onde a cobrança ficou evidente. Uma ocorreu no ano de 2008 envolvendo um só professor motivada pela desconfiança sobre um possível relacionamento amoroso entre o referido professor e uma moça da comunidade, aluna da escola “A sensação é de muito medo, mas como não havia provas suficientes, apenas desconfiança, nada ocorreu”(prof. Carlos)

A outra situação deu-se no início do ano letivo de 2009. Três professores que estavam na escola foram convocados até a ramada para prestar esclarecimentos sobre a redução da quantidade de merenda escolar. A motivação para a convocatória parecia um tanto quanto tranquila, mas não foi esta a sensação repassada pelos depoimentos dos professores. O professor Domingos confirmou o clima tenso e disse: “eu já estava com o meu facão a postos, qualquer coisa corria aqui na escola”. Os professores tiveram que explicar que a redução deu-se por causa da nova política da secretaria de educação em atender as escolas de acordo com o número de alunos e não mais por quantidade como era feita. A reação dos indígenas demonstra o grau de organização política da aldeia como também e principalmente o simbólico da convo-

catória como demarcação do efetivo controle que a comunidade quer exercer e exerce sobre a escola.

Na segunda narrativa, que tinha como pauta a questão da merenda escolar, as lideranças poderiam ter ido até a escola e solicitado explicações aos professores já que o assunto tinha relação direta com a escola. Não o fizeram porque fazem uso político da escola no contato com a sociedade em geral. Este uso fica evidente no depoimento do professor Mateus:

Eu disse para os professores lá da escola: se eu tiver que fazer alguma coisa na escola e que seja certa, mas que minha liderança pedir pra fazer diferente, de outro jeito, eu vou fazer de acordo com a minha liderança, pois a nossa etnia tem mais importância que a escola (05/04/2010).

As lideranças exercem um papel preponderante, uma capacidade bastante evidente na condução dessa relação com a sociedade e em especial no Teko-Haw esta liderança,

Já foi muito mais forte, a aldeia era completamente dominada por ele, as pessoas tinham medo, dele. Ele dizia até o dia que o professor entrava ou saía. Chegou ao ponto de uma vez o professor estar ardendo em febre e já estava na beira do rio para pegar a lancha e ele ir até lá e dizer você não sai daqui não. Foi preciso ir uma enfermeira pra cuidar do professor (prof. Claudio. Técnico da secretaria municipal. Depoimento colhido em conversa informal).

A referência feita pelo professor é caso isolado, esta relação com excesso de autoridade não é padrão das lideranças, é localizada e caracteriza o modo específico de um personagem apenas. Mas a ela sempre se reportam como liderança que sempre soube “brigar” pelos direitos dos Tembé e pela manutenção das tradições como língua e rituais.

Outro papel desempenhado pela ramada pode ser ilustrado pela ocorrência narrada e recolhida em uma conversa informal com os professores normalmente após as refeições e com algumas crianças ao redor. Perguntei a um dos professores sobre a questão da disciplina, a relação com os alunos. Um dos professores (prof. João) comentou que

normalmente são bem comportados e atendem ao que lhes é solicitado, tem alguns que são mais “saidinhos”.

Uma vez um destes saidinhos veio me pedir uma bola e eu disse pra ele que bola só na sexta-feira. Então ele me respondeu: a bola é do governo. Eu fiquei olhando pro menino sem saber o que dizer. Apenas mandei ele ir embora. Depois eu fiquei rindo sozinho da esperteza do menino. Tem só 8 anos. (anotações do diário do campo).

Desconsiderando os comentários sobre o “atrevimento” enquanto indisciplina, o episódio representa a assimilação e utilização de um discurso sobre os direitos das comunidades indígenas. Diante da narrativa e considerando que a escola não trata sobre os direitos dos indígenas, impôs-se uma interrogação sobre a origem deste discurso. Certamente se origina das reuniões da ramada e que são repetidos em casa⁵⁰ já que esse discurso é reiteradamente utilizado pelos membros da aldeia, o que na prática representa a compreensão sobre seus direitos e sobre as políticas governamentais em relação as comunidade indígenas no Brasil.

A ramada enquanto parlamento desenvolve também um papel político pedagógico. Dissemina em suas reuniões entre os membros da aldeia qual deve ser a postura em relação aos direitos que a comunidade possui e como devem exercê-los. Quando da realização de rituais a ramada proporciona acesso aos aspectos culturais, nas discussões sobre projetos a serem desenvolvidos pela comunidade, recursos disponíveis proporciona e serve como aprendizado sobre o fazer política indígena no Brasil e em Paragominas. A questão política, a consciência dos direitos e deveres não é menos importante que as cantorias.

Na região do Gurupi aldeia pra ser aldeia precisa de uma ramada, como nos confidenciou uma professora, “índio pra ser índio de verdade precisa falar na língua, ter ramada e cantoria, esses outros se dizem índio, mas pra mim não são não⁵¹” (prof. Lucia).

⁵⁰ Nas reuniões na ramada as crianças tem livre acesso podendo entrar e sair quando quiserem.

⁵¹ Nota do diário do campo.

ESCOLA, COMUNIDADE E CULTURA

O calendário escolar brasileiro, de maneira geral, aloca sempre um espaço de suspensão das aulas no período chamado de Semana Santa. A suspensão das aulas ocorre normalmente na 5^a e 6^a. feira, é um feriado vinculado ao calendário católico como a maioria dos feriados brasileiros. A aldeia Teko-Haw, como descrevemos no anterior também comemora a Semana Santa, ainda que o conteúdo e o tempo de paralisação das aulas não seja o mesmo do restante da população brasileira.

Em Teko-Haw são duas semanas em que a escola fica sem nenhuma atividade. Na semana antecedente a Semana Santa os alunos acompanham os pais, na caçada ao jabuti e as mães não permitem que os menores, aqueles que ainda não podem ir caçar, freqüentem a escola, ficando a mesma somente com os professores.

Este esvaziamento de alunos e a permanência dos professores na escola faz desse período um acontecimento bom pra pensar a relação entre escola e comunidade. a secretaria municipal contabiliza estes dias como dias letivos mas para caracterizar este período como letivo obriga os professores a permanecer na aldeia ainda que não tenham “nada” para fazer,

A gente fica inventando alguma coisa para passar o tempo já que não pode pescar. A gente saiu pra conhecer umas cachoeiras aqui perto, que são a coisa mais linda, passamos o dia pra lá. Fomos até o Canindé pra visitar nossa colega que tá por lá e lá ela já levou a gente pra conhecer outro lugar e assim a gente vai passando o tempo (professor João. Semana Santa 2010).

Essa luta contra o ócio “imposto” pela comunidade não é bem aceito pelos professores porque os mesmos não compreendem e não aceitam a necessidade de duas semanas sem nada fazer e tendo que permanecer “dentro⁵²”.

⁵² Expressão utilizada pelos professores para designar o tempo em que estão nas aldeias, em oposição ao termo fora que é o tempo em que os professores estão fora das aldeias.

Estas duas semanas demonstram o descompasso que há entre as orientações da secretaria e a vida da comunidade, ou melhor uma demonstração de incompreensão sobre a vida da comunidade, o burocrático se sobrepõe ao cotidiano da comunidade e ainda que não consiga, mas de maneira inconsciente, porque naturalizada, a permanência dos professores na escola quando esta não está habitada por aqueles que são o alvo principal da atividade nela desenvolvida que são os alunos, soa como uma resistência e a negação da autonomia da comunidade em ter seu próprio calendário, contrariando o que prevê o PNE:

Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (MEC, 2000, p. 98).

Autonomia que é princípio de uma relação intercultural simétrica, porque dialógica e que não invisibiliza o outro e que

tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito aos sujeitos nele engajados (FREIRE, 1993, *apud* OLIVEIRA p. 118).

Pode-se objetar que a escola não impede os alunos de participarem da semana santa de acordo com a tradição da comunidade, apenas os professores permanecem na escola. No entanto há um clima de pouca aceitação por parte dos professores que pode ser evidenciada com a afirmação do João (abril 2010)

Não sei porque eles querem uma semana santa tão extensa, sem aula, se eles não tem nenhum momento em que param pra fazer alguma cerimônia, alguma oração. Só fazem é atrasar o calendário e deixar a gente aqui sem fazer nada, agora me diga pra quê?

Além da evidencia desse pouco diálogo da escola com a cultura da comunidade, as lideranças do Gurupi desencadearam movimento no sentido de produzirem um calendário específico sobre o funcionamento da escola e, o mesmo professor que produziu a reclamação acima assim se referiu ao fato de um calendário específico pedido pelas lideranças:

Sim, eu vejo essa participação deles no calendário letivo positivo, porque eles falam sempre que nós brancos temos o nosso calendário a ser seguido, aquelas datas que são comemorações, que são feriados, e eles também tem as datas que são importantes para eles e que não estavam sendo respeitadas antes de acordo com o nosso calendário. Por exemplo, dezembro eles fazem uma festa de São Benedito, então eles se sentem mais a vontade se o branco não estiver por lá, tanto é que o nosso calendário não se estende até essas festas, que a partir do dia 10 eles já começam a preparação destas festas.(04 2010)

E quando indagada se esta ação vai ajudar na melhoria da qualidade educação ele assim se expressa:

Com certeza a gente respeitando, eles respeitam o nosso calendário e a gente respeita o deles, então a partir daí que forem unificados esses dois calendários vai ficar bem melhor para se trabalhar.

Ao mesmo tempo em que se refere a respeito fala em unificação de calendários, desconhecendo que a legislação sempre se refere a específico e não a compatível, nem unificado.

O discurso do professor em muito se assemelha ao da coordenação quando trata do mesmo tema:

Nosso calendário letivo é adequado a realidade das comunidades de modo que as aulas urbanas aqui da cidade começam mais ou menos dia 30 de janeiro, as aulas da rural já começam mais ou menos cinco dias depois que começam na urbana e as aulas do indígena já começam cerca de duas semanas depois, porque nós entramos sentamos com eles a gente vê as datas comemorativas que eles têm

e respeitando a cultura, essas datas é que a gente elabora o nosso calendário, nós somos o último departamento a apresentar o calendário na secretária de educação porque o calendário é feito exatamente respeitando a cultura, e não vejo porque ter nenhum atropelo. O calendário é feito respeitando os 200 dias letivos levando em consideração todas as datas que eles consideram importantes para comemorações, feriados etc. (Luther, 09/2010).

O fato de sentar com as lideranças antes de iniciar as aulas inegavelmente é um momento de respeito a “cultura”, como ressalta a coordenação, no entanto o que prevalece é a carga horária e mais uma vez se retoma a ideia de institucionalização (Berger et Luckmann op.cit). Se algum dia a comunidade indígena conseguir de fato implantar uma escola indígena em seu sentido pleno, certamente, a instituição calendário letivo, tempo escolar será um grande obstáculo a ser ultrapassado. O Referencial Curricular para Educação Indígena (RCNEI) já alerta sobre a possibilidade de excessos sobre o calendário, carga horária. O documento defende que o detalhamento muito específico é entrave para construção da escola como espaço que atende às particularidades da vida dos povos indígenas. Isso exigirá dos sistemas abertura e criatividade para desencadear o diálogo entre os sistemas e a especificidades das escolas indígenas

A falta de problematização e a aceitação tácita dos fatores burocráticos, demonstram que a comunidade escolar, seja indígena ou não, ainda levará um tempo para repensar estes elementos, para desnaturalizá-los e olhá-los como elementos mutáveis e que fazem parte do processo de escolarização que foi pensado de forma localizada e recebeu todas as influências de circunstâncias históricas.

Interessante notar que o mesmo professor que se sente incomodado com “fazer nada” na Semana Santa, quando perguntado, em entrevista, *se a escola ajuda a manter, ou inibe as tradições da aldeia? Como ela faz isso? E se tu já trataste de alguma dessas tradições, pescar, caçar ou algum tipo de festa e nas suas aulas?* Assim se posiciona:

A escola no meu ponto de vista não inibe, e sim até ajuda um pouco a manter. Se inibe é muito pouco, não dá para interferir no modo de vida deles. Agora em relação, na semana santa 70% dos nossos alunos têm duas semanas para estar fazendo isso, caçando, pescando, então a evasão em sala de aula é muito grande. Então como esse aluno não está presente em sala, nós estamos respeitando uma tradição deles onde eles têm que caçar, pescar, na volta desse aluno a gente pede relatório, pesquisa de como foi essa pescaria de como foi essa caça, o que ele pescou, o que ele caçou, e a gente junta isso e faz aquela pesquisa, faz aquela interação em sala de aula depois da semana santa. (04/2010)

Sobre a mesma indagação a coordenação assim se expressa:

Em algumas partes em alguns momentos ela ajuda, mas quando ela inibe faz isso com mais força mais intensidade. O maior absurdo que eu encontrei na aldeia a respeito disso é você fazer uma festa, por exemplo, junina com a repicada do Chiclete com Banana que não tem nada a ver com o sertão nordestino, já é uma música mais eletrônica que já deixa de ser uma festa junina dentro de uma comunidade indígena, aí você usa uma festa que tem cunho junino, mas que não tem mais o teor junino dentro da realidade indígena, você cria uma confusão infernal na cabeça do índio, porque nem os nossos alunos estão mais sabendo realmente o significado da festa junina, você já leva isso mal elaborado para dentro da aldeia, desenvolve uma atividade dentro da aldeia, então você não está contribuindo para cultura e sim trazendo mais confusão para cabeça do índio. Eu ouvi uma frase de uma índia na aldeia Cajueiro onde ela reclamava que o aluno estava com pira, estava com cocceira, e estava reclamando que o filho dela estava se coçando muito e outra índia que estava chegando de Paragominas disse assim “olha vai em Paragominas na farmácia x e compra remédio x eu fiz isso com meu filho”. Então eu pensei que ela ia receitar um chá, um óleo de alguma coisa do mato como copaíba etc.

Mas ela receitou algo industrializado, totalmente fora da realidade, então essa interferência está muito grande, eu acho que a gente devia se preocupar mais em promover a educação indígena, promover a cultura melhor dizendo, e não levar para dentro da área indígena situações que venham inibir, que venham desvirtua o índio da própria cultura e da própria realidade que ele vive, que ai ele está perdendo muito com isso.(Luther 09/10)

A ausência dos alunos é pensada, pelo professor, como respeito a tradição, como se fosse uma deferência da escola para com a comunidade. A interpretação é que a comunidade, mesmo com a presença do professor na aldeia, o que quer dizer funcionamento da escola, praticamente a ignora e a ela sobrepõe as suas tradições, só restando à escola, forçadamente olhar para a tradição. A escola se rende, mas não sem resistência, tolera mas não dialoga, e o calendário é a prova disso. A coordenação, por sua vez, entende que a relação da escola com a comunidade no que tange as tradições é inibidora e que quando a inibe faz isso com mais força, mais intensidade”.

Os professores indígenas seguem a mesma linha de raciocínio do professor João, quando sugere que ao fazer estudos sobre as caçadas e pescas realizadas na semana Santa está ajudando na manutenção das tradições. Para eles a escola,

Ajuda. Antes a gente apenas fazia as coisas da aldeia. Agora com a escola a gente tem que fazer prova e trabalho sobre, as coisas, sobre as festas da aldeia, então as crianças vão pensando mais nas coisas da aldeia e isso faz o aluno querer as coisas da aldeia, as festas. (prof Carlos 05/2010)

Ajuda, porque não só na comunidade como também na sala de aula através de demonstração tanto na escrita quanto na prática. Tanto na língua quanto nas festas. (Prof Armando 05/2010)

A educação é que nem televisão. A televisão logo que chegou em nossa aldeia lá, muitos só quer assistir novela, então mesma coisa é a educação, você vai olhar a educação

que você aprendeu, é pra se beneficiar da educação é pra servir pra você, tem outros que vão usar a educação pra sacanagem, as vezes aprende só o que não presta. Coisa boa ele não aprende, mas coisa ruim aprende. Pra nós tem servido muito a educação, porque com essa educação a gente aprendido muito com a educação, aprendido muita coisa nossa por exemplo quando pergunta quando foi fundada a aldeia, qual foi o primeiro povo, como era chamada. Fazendo pesquisa com os nosso mais velhos perguntando como era nosso bem antepassado, o que eles usavam pra lavar roupa, pra tomar banho. Nós tamo descobrindo um bocado de coisa que se nossos velhinhos morrer vão levar tudo isso com ele e com essa educação a gente pode registrar, pode escrever pode bota no livro, pode deixar ali guardado porque quando o outro vir ele já pega, já lê vai conhecer também. Assim ela ajuda tem esse ponto bom, a educação do branco.(Matheus 05/2010)

Comparando as falas dos professores com o registro nos diários de classe dos professores não indígenas há um certo descompasso, pois a maioria dos diários de classe consultados poderiam ser de salas de aula da cidade, os conteúdos não correspondem ao que os professores indígenas fazem referências. Talvez os professores indígenas estejam confundindo o que estudam no processo de formação no Magistério Indígena, ou estas atividades não são devidamente anotadas nos diários de classe.

Há nas falas a demonstração de outro uso da escola, como espaço de resgate da memória, de festas da comunidade e de etnoconecimentos. Mas ao perceberem esta importância da escola para sua comunidade, entendem que a escola por si só não garante algo na direção do que foi apontado. A escola estando na aldeia pode se manter como um corpo estanho, sem se voltar para a comunidade. Para que a função pensada pelos indígena ocorra é mister que a escola desenvolva atividades nesta direção, como aponta o RCNEI,

Para dar existência, então, a uma proposta de escola indígena conforme expressa por seus professores, passa a ser necessário que eles e seus assessores tracem meto-

dologias de pesquisa que envolvam um trabalho coletivo, resultado de um compromisso com a comunidade, a qual, discutindo com seus alunos e entre seus parentes, vai definindo os atuais e futuros rumos de um projeto educativo, como parte dos demais projetos comunitários. Não há dúvida de que isso passa a exigir o acesso a novas fontes de conhecimento, a espaços e metodologias de pesquisa, para os quais os desafios e exigências são grandes e complexos (op.cit, p. 65).

A semana Santa na aldeia Teko Haw é um componente importante para a comunidade, integra parentes que estão em morando em outras aldeias e que voltam nesta semana para ficar saboreando o jabuti, jogando baralho, bebendo café⁵³ e conversando na a ramada, mas a relação da escola com este momento ainda é pouco de valorização, apesar dos trabalhos realizados em sala de aula. Mas as semanas santas dos Tembé do Teko Haw é um grande momento de manutenção de vida própria, o grande recado é de é a escola que está a serviço dos indígenas, é ela que tem que se adequar aos indígenas e não o contrário

A escola da aldeia Teko Haw ressoa constantemente a vida da comunidade, no entanto nem sempre este eco é bem-vindo considerando as diversas reclamações dos professores quanto ao calendário letivo, quanto a interferência da liderança no cotidiano da escola, mas a relação é singularmente solidária. A comunidade apoia bastante os professores seja com mimos alimentícios (peixes, farinha, mandioca diversas caças), seja com momentos de visita a escola. As pessoas, constantemente entram na escola e puxam conversa com os professores e ficam longos momentos proseando com os mesmos durante longos momentos. A escola só esvazia de pessoas da comunidade no período da noite, quando o motor que fornece iluminação para a aldeia é desligado.

Um professor que não mais atua em escolas indígenas usou a seguinte expressão a “a escola é o Shopping da aldeia, quando não se tem nada pra fazer em casa vão pra escola” (Prof. Ed Carlos 10/2010).

⁵³ Não vi nem ouvi sobre a presença de bebidas alcoólicas. Não quer dizer que os Tembé não bebam. Bebem, mas não nesta festa..

Este estar na escola não tem conotação de vigilância é apenas habito comum na aldeia. Estas visitas renderam inúmeras informações para o presente trabalho.

A comunidade, portanto reconhece a importância da escola, mas não a prioriza em detrimento de suas tradições. A escola, por sua vez, ainda não consegue incorporar estas tradições e trabalhá-las de maneira tranquila, sem tanta resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um trabalho de pesquisa que tenha em sua metodologia a necessidade de estar junto a grupamentos humanos, exige de quem o realiza disponibilidade epistemológica, ou seja, abertura para captar e processar os avisos que a relação com o campo produz. Surgem temáticas com as quais o pesquisador não esperava operar ou desaparecem algumas com as quais se desejava dialogar. Independente da terminologia que for utilizada para designá-lo (autonomia do campo, intempéries epistemológicas), no presente trabalho o fenômeno foi experimentado.

Dirigiu-se ao campo com a temática da religião, no entanto, o campo impôs a política como necessidade para entendê-lo.

As sociedades indígenas, pós-contato perceberam que a escolarização era um dos imperativos de sobrevivência digna entre os não índios, e assim, reivindicaram para si o acesso a esse serviço. No entanto, nessa escolarização o aluno se encontra em uma estrutura física que é tabelada e quadrada. Ou seja, uma máquina pedagógica, uma fábrica de ensino, e uma estrutura voltada não à aprendizagem e sim para domesticação. Na escola, o aluno é instruído a obedecer às ordens e às autoridades (como o professor e o diretor) e a se comportar de acordo com as normas que são impostas pela Instituição (disciplina). Para cumprir este papel de domesticação, de disciplinarização, a escola cria mecanismos e maquinário específico e este processo é inerente à própria escola que onde quer que esteja desempenha seu papel.

Esta visão reificadora da escola desconhece a capacidade

de reação dos indivíduos e das sociedades humanas, que podem ressignificar o papel das instituições, tomar pra si a condução da escola e de seus objetivos.

A legislação brasileira ao pensar as escolas para as comunidades indígenas, prevê que a mesma seja diferenciada, bilíngue e intercultural. Ao investigar a relação entre escola e comunidade indígena na aldeia Teko Haw, identificamos que estas características estão longe de se fazerem presente no seio daquela comunidade, e este panorama ocorre porque a relação pode ser caracterizada como relação de confronto. Confronto que pode ser identificado nos seguintes fatos:

- a) O currículo, enquanto corpo de disciplinas, desenvolvido na escola não se distingue substancialmente de outro currículo desenvolvido em escolas fora da aldeia.
- b) O calendário letivo também é o mesmo praticado nas escolas do município de Paragominas.
- c) A gestão da escola é exercida por um professor não indígena, que acumula as duas funções ainda que o município tenha como diretriz um funcionário específico para a função quando a escola possuir mais de 150 (cento e cinquenta) alunos, número que em Teko Haw já foi duplicado.

Não obstante este panorama, a comunidade transgredir calendário e tempo escolar e se faz presente na gestão da escola e fazem uso político dela. A comunidade deixa claro que a escola está a serviço dela, e não o contrário, criando nesse espaço uma situação intercultural.

Portanto, na escola da aldeia Teko Haw a interculturalidade alcança simetria, não por concessão de uma das partes, mas por engajamento político da comunidade que demarca o que quer para si, quais os professores que pode ou não frequentá-la. Ainda que na aldeia Teko Haw se tenha uma liderança política marcante e que transita muito bem entre a aldeia e a cidade, dominando ambos os códigos (urbano e aldeia), é a comunidade em suas reuniões na ramada que toma as decisões sobre assuntos relacionados à escola como merenda escolar,

permanência ou não de professores, reformas na escola.

A relação entre escola e aldeia configura-se como situação intercultural, assim, isolando-se a relação dos professores não indígenas com a temática indígena, surge a modalidade interculturalidade desinteressada ou indiferente. A questão da profissionalização do professor não foi desenvolvida no presente trabalho, no entanto, os professores não indígenas que atuam nas aldeias em Paragominas, são profissionais no sentido produtivo fordista de se buscar sempre o mesmo produto com a melhor engenharia possível. Não importando muito se é aldeia, se é zona urbana. A educação escolar indígena aconteceu na vida da maioria dos professores de forma casual, não foram preparados para atuarem neste espaço. Por força da atividade profissional, o professor experimenta de forma desinteressada a interculturalidade enquanto situação, mas enquanto intercâmbio de saberes, de trocas entre ambas culturas, surgem lacunas, não acontece.

Aqui se dá um dos descompassos percebidos na relação entre escola e comunidade, os profissionais não indígenas que atuam na escola desconhecem: i) de políticas públicas em prol das comunidades indígenas; ii) referências teóricas para Educação Escolar Indígena; iii) legislação específica. Some-se a estes desconhecimentos a relação com os professores indígenas é estritamente burocrática, quando ocorre. No outro pólo da relação, a comunidade indígena do Teko Haw é considerada uma das mais politizadas, no sentido de conhecerem e implementarem projetos em prol da comunidade da aldeia, conhecem a legislação e a utilizarem a seu favor.

A situação intercultural desinteressada, defendendo, tem raízes também epistemológicas. Os professores não indígenas são os defensores do conhecimento socialmente aceito como o mais correto, aceitar que outro conhecimento tenha a mesma importância na sociedade redundaria abdicar de status conquistado. A comunidade indígena identifica essa mentalidade e sempre ressalta que o conhecimento escolar é ferramenta para estar junto dos brancos, ainda que, no cotidiano da aldeia, esse conhecimento não seja tão necessário. A relação dos professores

com os conhecimentos da comunidade é também desinteressada, existem professores que atuam há mais de dois anos na aldeia e sua intimidade com a língua Tembé limita-se a “bom dia!”, “olá!”, “boa tarde!”.

Professores não indígenas, profissionais que pouco sabem sobre as políticas que envolvem a educação escolar indígena atuando em comunidade ciente e ciosa de seus direitos. Essa é a configuração primeira da relação entre escola e comunidade indígena na aldeia Teko Haw.

Revisar o conceito interculturalidade a partir de situações concretas, exige acrescer aos conceitos aspectos não trabalhados como: a disponibilidade pessoal para se ir ao encontro, ou minimamente se deixar tocar pela cultura do outro.

Escola formal e ramada na aldeia Teko Haw são instituições que se complementam em favor da comunidade. A primeira como ferramenta para entender a cultura externa e dominar os códigos da sociedade nacional. A segunda como espaço de consolidação da cultura, da língua Tembé e como espaço formativo de indígenas politicamente atuantes em favor de sua indianidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Gilberto e VALADÃO, Virgínia Marcos. *Os povos indígenas no Brasil da Colônia aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Atual, 1991.

ARRUTI, José Maurício. *De como a cultura se faz política e vice-versa: Sobre religiões, festas, negritudes e indianidades no Nordeste contemporâneo*. Texto apresentado ao IV Ciclo NAÇÃO E REGIÃO – Brasil 500 anos – Experiência e Destino” promovido pela FUNART / UERJ e UENF, 2002. Disponível em <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a10-jmauricio.PDF>

_____. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. revista Estudos Históricos, Vol. 8, No 15 (1995).

BANNELL, Ralph Ings. *Cidadania, identidade e comunicação: interculturalidade entre o universal e o particular*. Rio de Janeiro, 2007 (texto digitalizado).

CABRAL, Ana Suelly *et alii*. *Por uma educação indígena diferenciada*. CNRC/ FNPM, Brasília: 1987.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org). *História dos índios no Brasil*, Cia. das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/São Paulo: São Paulo: 1992.

_____. *Os direitos do índio.*, São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIMI. *Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília: CIMI, 1992.

_____. *Por Uma Ética da Libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, 1986.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. *Agência, Resistência e Faccionalismo: Dinâmicas Políticas e Territoriais entre os índios Terena e o Estado-Nacional*. LACED-Museu Nacional/UFRJ disponível em <http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT> Acesso em 17 de set de 2010.

GOMES, Mércio P. *Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*, Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *O Índio na História*. O povo tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis: Vozes, 2002 .

JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia indígena*. uma introdução. São Paulo: Educ, 1991.

KYMLICKA, Will. *Estados Multiculturales y ciudadanos Interculturales*. Lima: texto impresso, 2002.

MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil, Hucitec, São Paulo: 48 edição, 1983, 220 páginas*.

MONTERO, Paula. Índios e missionários no Brasil para uma teoria da mediação In: MONTERO, Paula; ARRUTI, Jose; POMPA, Cristina. *Para uma antropologia do político*, Rio de Janeiro: [s.n], 2007. (texto digitalizado)

SILVA, Aline Duarte da. PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. *Religiosidade Indígena: um olhar sobre a Festa da Moça dos Tembé-Tenetehara/Pa*. 2006. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Religião) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da. Índios. São paulo: Ática, 1988. (Coleção Ponto-por-ponto)

_____. (Coord.). *A questão da educação indígena*. Comissão Pró-Índio de São Paulo. Brasiliense: São Paulo: 1981.

_____. *A questão indígena na sala de aula*. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VERDUM, Ricardo . El indigenismo brasileño en tiempos de multiculturalismo *Revista Alteridades*, Vol. 18, Núm. 35, enero-junio, 2008, pp. 33-46 Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa México. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/747/74711467004.pdf>

XAVIER, Libânia Nacif. et all. *Escola, Cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA PIONEIRA DA UEPA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

José Roberto Alves da Silva⁵⁴

INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte da tese aprovada no Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob orientação da Profa.Dra.Rosália Duarte-PUC - Rio e co-orientação da Profa.Dra. Cely Nunes – UEPA, cujo interesse pelo tema e pelo quadro teórico – metodológico surge a partir do nosso envolvimento pessoal e profissional ao longo dos últimos quinze anos na formação de licenciados plenos para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura de Pedagogia, Matemática, Ciências Naturais e de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (incorporado pelo Curso de Pedagogia em 2005) da Universidade do Estado do Pará, ministrando aulas nas seguintes disciplinas: Tecnologia Educacional ou Didática Geral ou Metodologia do Ensino da Educação Continuada e a Distância.

Nesse sentido, analisamos um dos projetos de EAD destinado à formação de professores, isto é, o Curso de Licenciatura Plena em Ma-

⁵⁴ Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

temática a Distância⁵⁵ da Universidade do Estado do Pará, tendo como foco, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores-autores e professores-tutores das disciplinas do eixo de Fundamentação Pedagógica, tomando-se como referência os saberes, habilidades e competências adquiridas durante o processo de produção de material didático e acompanhamento das ações em EAD.

As seguintes questões impulsionaram a realização do estudo:

- a) Como a Universidade do Estado do Pará, integra a EAD no processo de formação de licenciados plenos em Matemática?
- b) Quais as estratégias que o curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade do Estado desenvolve para articulação entre a formação profissional e a EAD?
- c) Quais as estratégias adotadas para implantação da EAD?
- d) Como se desenvolvem os conhecimentos técnicos, pedagógicos e tecnológicos dos docentes que trabalham com a educação a distância na UEPA?
- e) Que impactos tem a atuação como docente em um projeto de educação a distância (produção de material didático, tutoria, coordenação) em professores cujas trajetórias profissionais foram construídas basicamente no ensino presencial?

O objetivo geral da investigação consistiu na análise sobre a Educação a Distância e as ações ocorridas no trabalho docente desenvolvido no Curso de Licenciatura Plena em Matemática a Distância da Universidade do Estado do Pará, especificamente no Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá⁵⁶, como instituição membro do

⁵⁵ É o primeiro curso de graduação ofertado na modalidade de EAD no âmbito da UEPA, sendo que suas vagas foram destinadas ao interior do Estado, nos seguintes municípios: Vigia de Nazaré, Conceição do Araguaia, Moju, Paragominas, Salvaterra e São Miguel do Guamá

⁵⁶ Dos seis núcleos em que o curso é ofertado, o Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá é o maior em número de municípios de abrangência no Estado do Pará: São Miguel do Guamá (14), Vigia de Nazaré (07), Conceição do Araguaia (06), Moju (06), Paragominas(04) e Salvaterra(04).

Consórcio Regional CampusNet Amazônia. Ressaltamos que o referido curso também foi ofertado em outros cinco Núcleos Universitários localizados nos seguintes municípios: Conceição do Araguaia, Moju, Paragominas, Salvaterra e Vigia de Nazaré.

Os objetivos específicos da investigação científica foram assim definidos:

- identificar e analisar as ações da EAD no Curso de Matemática da UEPA;
- descrever as atividades que estão sendo construídas pelos professores em seu trabalho pedagógico, em função da atuação e/ou na elaboração de material didático para a EAD;
- analisar como os saberes, conhecimentos e habilidades apreendidos na EAD tem contribuído para o desempenho docente;
- analisar as contribuições da EAD na formação docente, junto aos alunos e professores do Curso de Matemática a Distância da Universidade do Estado do Pará.

Os sujeitos da pesquisa foram os seguintes: dois coordenadores do Curso de Licenciatura Plena em Matemática à distância (C1 – Coordenador do Curso no período de 2004 - 2008 e o C2 – Coordenador do Curso eleito para o período de 2008 – 2010), 04(quatro) professoras – autoras/tutoras responsáveis pela elaboração do material didático e acompanhamento das disciplinas do eixo de fundamentação pedagógica da estrutura curricular do curso, a saber, Didática Geral e Especial, Psicologia da Educação, Informática Aplicada à Educação Matemática e Políticas Públicas e Educação, a professora-tutora, responsável pelo acompanhamento das atividades da disciplina Políticas Públicas e Educação e 29 (vinte e nove) discentes matriculados do Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá.

A construção do material empírico foi baseada em entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os coordenadores e docentes du-

rante a execução do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na modalidade a distância, na análise de documentos relativos ao projeto de implantação da EAD pelo Consórcio CampusNet Amazônia e na análise dos questionários aplicados aos discentes das turmas A e B do Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá.

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo utilizamos a técnica descrita por Bardin (1977), sob a designação de análise temática ou categórica, que consistiu na decomposição de textos em unidades e depois classificação por reagrupamento. No caso em questão, nos detemos na análise dos dados obtidos pelos instrumentos de produção de dados utilizados (entrevistas e questionários), aplicados no âmbito do Curso de Licenciatura Plena em Matemática a distância da Universidade do Estado do Pará.

Para a construção preliminar do referencial teórico tomamos como fundamentos as idéias de Nóvoa (1992) e Veiga (2002) que discutem sobre a formação de professores na perspectiva da profissionalização docente. Também se fez necessário trazer reflexões relativas aos estudos dos saberes dos professores que, em uma perspectiva de construção e reflexão com busca na autonomia podem ser encontrados em Tardif (2000, 2001, 2002).

Em relação ao contexto da Educação a Distância e suas implicações na formação de professores destacamos as contribuições de Belloni (2001, 2002, 2003), Litto (2009), Moore (2008) Pretto (2006) e Peters (2003, 2004).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA PIONEIRA NA UEPA.

A primeira etapa da investigação realizada consistiu na adoção dos seguintes procedimentos: levantamento de referências bibliográficas sobre a modalidade de ensino em questão; análise de documentos oficiais da Universidade do Estado do Pará sobre a implantação do referido curso; envio por e-mail de questionários aos reitores e consulta nas páginas na internet das instituições do Consórcio Regional CampusNet Amazônia.

Nessa mesma etapa, realizamos entrevistas com os seguintes participantes: dois coordenadores do curso e cinco docentes responsáveis pela elaboração do material didático e acompanhamento dos discentes, das disciplinas do eixo de fundamentação pedagógica da estrutura curricular do curso.

Em primeiro lugar, fizemos o levantamento de referências sobre EAD, com a realização de estudo que contou com a participação de duas alunas bolsistas de iniciação científica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. O estudo teve momentos presenciais e a distância, estes realizados por meio de conversas virtuais durante o período de que estivemos cursando as aulas do Doutorado na PUC – Rio. Foram lidos e discutidos textos que subsidiariam a compreensão sobre a EAD, com destaque para Lei Nº. 9394/96, o Decreto nº. 5.622/2005, além de Almeida (2001), Belloni (2003), Fagundes (2006), Neves (2006), Peters (2003, 2004), Pretto (2006) e Silva (2003).

Optamos por buscar informações junto às dez Instituições de Ensino Superior - IES que compõem o CampusNet Amazônia com o envio de questionários por meio de e-mails destinados aos reitores das instituições parceiras.

A utilização dos questionários junto aos Reitores e/ou Coordenadores de EAD das referidas instituições teve o propósito de identificarmos as impressões de gestores administrativos e acadêmicos suas impressões sobre essa modalidade de ensino, assim como destacar as ações que as referidas instituições estavam desenvolvendo em EAD no âmbito das metas e objetivos previstos para a formação inicial e continuada de professores, visando o desenvolvimento da região amazônica.

Obtivemos o retorno de quatro instituições: Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal Rural da Amazônia e da Universidade Federal do Mato Grosso e partimos para busca de maiores informações consultando as páginas hospedadas na internet das demais instituições, buscando também a ampliação das informações prestadas pelas quatro instituições que nos enviaram os questionários preenchidos.

As informações enviadas pela Universidade Federal do Pará, da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Mato Grosso foram prestadas pelos setores responsáveis pelo acompanhamento das ações em EAD nas respectivas instituições, somente o reitor da Universidade Federal Rural da Amazônia nos encaminhou diretamente resposta afirmando que até aquele momento da realização do estudo a instituição não desenvolvia ações em educação a distância.

A análise das informações a partir das informações obtidas pelos e-mails respondidos e pela consulta das páginas da internet das referidas instituições, foi realizada com o objetivo de identificarmos as ações realizadas por meio da EAD no âmbito das instituições componentes do Consórcio Regional CampusNet Amazônia, isto é, buscamos situar os seguintes indicadores: as atividades de ensino, extensão e/ou pós-graduação, os setores e/ou profissionais responsáveis pela implantação e acompanhamento das ações realizadas na referida modalidade, os cursos ofertados, o número de vagas e os locais de implantação, assim como as parcerias realizadas entre as instituições do consórcio.

Os aspectos acima mencionados foram identificados por meio da leitura das informações obtidas e análise dos textos emergentes da análise das páginas da internet das instituições com destaque para os indicadores que refletem as ações promovidas pelo referido consórcio por meio da EAD na formação de professores, que em nosso entendimento buscam promover o aumento de oportunidades de acesso ao ensino superior e consolidar essa modalidade de ensino, assim como seus processos de interiorização do ensino superior para a população amazônica.

Em seguida iniciamos a análise dos documentos oficiais da Universidade do Estado do Pará sobre o processo de implantação do Curso de Matemática a Distância, entre os quais citamos os seguintes:

- a) Plano de Desenvolvimento Institucional da UEPA – 2005 – 2014
- b) Relatório de Gestão Quadriannual – 2004 – 2007
- c) Projeto Pedagógico do Curso de Matemática a Distância – 2006

- d) Guia Didático do Curso de Matemática a Distância – 2008
- e) Materiais Didáticos Impressos.

Os documentos foram estudados individualmente e depois reunidos por indicadores relacionados à implantação da modalidade na UEPA, com destaque para os seguintes: missão da instituição para o desenvolvimento do Estado do Pará, diretrizes para expansão dos cursos de graduação, compreensão institucional sobre educação a distância, processo seletivo, estrutura física para oferta do curso, material didático, índice de evasão dos discentes, atividades acadêmicas e estrutura curricular.

Esse primeiro momento nos forneceu elementos para análise sobre o processo de implantação do curso em questão no âmbito da Universidade do Estado do Pará.

Na análise dos documentos recorreremos aos seguintes procedimentos de análise: análise prévia, análise exploratória e tratamento dos dados e interpretação.

Na análise prévia com posse das informações obtidas no levantamento de referências sobre a formação de professores, da legislação referente à educação a distância, nos documentos oficiais da Universidade do Estado do Pará sobre o processo de implantação da educação a distância na formação de professores e das informações obtidas a partir dos e-mails enviados aos reitores e a consulta das páginas das instituições do Consórcio Regional CampusNet Amazônia, passamos à sistematização das informações para compor o diálogo do referencial teórico com os dados obtidos, nos possibilitando subsidiar a fase exploratória da análise.

Essa etapa nos permitiu trazer à tona os fundamentos históricos, legais e formativos do Consórcio Regional CampusNet Amazônia e do Curso de Matemática a distância da UEPA.

A condição de professor efetivo, lotado no Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE, da Universidade do Estado do Pará nos permitiu certa tranquilidade na realização da investigação durante esse

levantamento de dados e de realização das entrevistas, pois em nosso entendimento conseguimos superar os problemas sobre as dificuldades encontradas pelo pesquisador em chegar às pessoas dentro do campo:

Quanto ao acesso a pessoas em instituições e em situações específicas, o pesquisador enfrenta, sobretudo, o problema da disponibilidade. Entretanto, com relação ao acesso aos indivíduos, verifica-se a mesma dificuldade na questão de como encontrá-los.(FLICK, 2004,p.73)

O acesso às informações sobre o Curso de Matemática na modalidade à distância (projeto pedagógico, materiais impressos, plano de desenvolvimento institucional e relatórios de gestão), assim como aos Coordenadores, Professores-Autores e Professores-Tutores foi totalmente viabilizado diante de nossa solicitação, visando o alcance das informações e na realização das entrevistas.

Vale ressaltar que superar esse obstáculo referente ao acesso aos dados da instituição foi um avanço significativo para a realização do estudo, pois geralmente podem-se encontrar algumas resistências.

Na pesquisa em instituições, esse problema torna-se mais complicado. Geralmente, há o envolvimento de diferentes níveis no regulamento do acesso. Em primeiro lugar, existe o nível das pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa: no caso das dificuldades, as autoridades externas as consideram responsáveis por essa autorização. Em segundo lugar, encontramos o nível daqueles que serão entrevistados ou observados, que estarão investindo seu tempo e sua disponibilidade. (FLICK, 2004, p.71)

Acreditamos que o fato de realizarmos a pesquisa no próprio ambiente de trabalho nos favoreceu significativamente, mas ressaltamos que a condição de ex-gestor acadêmico na instituição⁵⁷ permitiu contato direto com os setores e responsáveis pela gestão do Curso de

⁵⁷ Exerci a função de Chefe de Departamento de Educação Geral (1996), de Coordenador do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª séries (1996-1998), Vice-Diretor do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE (2000 – 2004 e 2004 – 2007).

Matemática a Distância, no âmbito do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Em virtude de o curso ser ofertado em seis municípios, distantes entre si e de Belém foi necessário escolher um deles para a realização do trabalho de campo. Optamos pelo Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá como campo de análise das atividades acadêmicas a partir dos seguintes critérios:

- O Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá apresenta o maior número de municípios associados ao curso em relação aos demais núcleos em que este é ofertado;
- Dispõe de duas turmas na modalidade à distância.
- O pesquisador havia ministrado a disciplina Didática Geral e Especial no Curso de Matemática na modalidade presencial no referido município, portanto tinha contatos que facilitariam sua inserção.

De junho de 2008 a outubro de 2009, mantivemos o contato direto permanente com os sujeitos da pesquisa, diretamente envolvidos no Curso de Matemática a Distância para realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Inicialmente foram entrevistados dois coordenadores e cinco docentes.

Esse contato com os participantes por meio de entrevistas tinham o objetivo de produzir os dados sobre as suas ações e interações com a educação a distância na formação de professores.

As entrevistas foram audiogravadas e transcritas e a análise das mesmas buscou identificar as representações da realidade do curso de matemática a distância e dos participantes no texto produzido (transcrição e diário de campo) e por meio do mesmo.

Ressaltamos que a escolha de tal procedimento para obtenção e posterior análise de dados é ancorada pela seguinte abordagem,

Essa substancialização da realidade na forma de texto é válida sob dois aspectos: como um processo que abre acesso a um campo e, enquanto resultado desse proces-

so, como reconstrução da realidade que foi textualizada. A construção de uma nova realidade no texto já se iniciou no nível das notas de campo e no nível da transcrição, sendo esta a única (versão da) realidade disponível ao pesquisador durante suas interpretações seguintes. É preciso levar esse fato em conta no modo, de certa forma, meticoloso de tratar o texto que cada método de interpretação sugere.

Uma gravação mais ou menos abrangente do caso, a documentação do contexto da criação e a transcrição organizam o material de forma específica. É possível concretizar o princípio epistemológico da compreensão tendo-se a capacidade, na medida do possível, analisar as apresentações ou andamento das situações a partir de dentro.

A documentação, por conseguinte, deve ser exata o suficiente a ponto de revelar as estruturas nesses materiais, e deve permitir permitir abordagens que partam de perspectivas distintas.

Os textos assim produzidos constroem a realidade estudada de um jeito específico, tornando-as acessível enquanto material empírico para procedimentos interpretativos (FLICK, 2004, p.186-197).

Em relação aos dois Coordenadores do Curso de Matemática - Modalidade a Distância que participaram de nossa investigação, o primeiro foi responsável pela implantação da proposta do referido curso na modalidade a distância tendo ficado a frente da Coordenação no período de 2004 – 2006 e 2006 – 2008. O segundo coordenador foi eleito para o biênio 2008 – 2010.

A escolha dos referidos sujeitos foi centrada, em nosso entendimento, no papel importante que a Coordenação do Curso tem na idealização, oferta e desenvolvimento do Curso de Matemática na modalidade a distância, já que o mesmo foi idealizado na Coordenação e aprovado pelo seu Colegiado de Curso, sendo o Coordenador responsável pelo processo de implantação, acompanhamento e avaliação do mesmo.

Em relação às docentes, priorizamos àquelas que tiveram a função de elaboradoras de material didático, denominados professores autores, assim como os docentes que acompanharam as atividades junto aos alunos, denominados professores tutores, das disciplinas do eixo de Fundamentação Pedagógica, conforme a estrutura curricular do curso, por se tratar de disciplinas próximas e correlatas com a nossa formação inicial, no caso, Pedagogia.

Por outro lado, a identificação dos saberes e das práticas promovidas para a elaboração e atuação docente na modalidade a distância deveria surgir se ouvíssemos tais profissionais, o que nos permitiria trazer para nossa investigação suas representações sobre o trabalho docente em tal modalidade de ensino e prováveis ações desenvolvidas em suas práticas docentes a partir desse envolvimento com a educação à distância.

As entrevistas foram realizadas em sua maioria no próprio ambiente de trabalho das docentes e dos coordenadores, isto é, no Centro de Ciências Sociais e Educação e no Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá da Universidade do Estado do Pará.

Apenas no caso de um dos coordenadores, por motivos pessoais, a entrevista foi realizada em outro local, mas o ambiente era adequado para a realização de tal atividade.

Foi solicitada antecipadamente a devida autorização para gravação não tendo havido qualquer empecilho por parte dos sujeitos sobre tal procedimento. Pudemos perceber o interesse dos sujeitos em participarem da pesquisa, já que até então, não haviam tido oportunidade de falarem sobre suas experiências.

Embora inicialmente houvéssimos pensado em realizar as entrevistas por meio *on line* (usando recursos do skype ou msn e de webcam), ou seja, nos apropriarmos de um dos recursos que são possíveis na modalidade de EAD, a realização das entrevistas presencialmente com os sujeitos foi gratificante e relevante para a nossa análise das informações obtidas. Os participantes entrevistados responderam livremente às questões propostas, assim como puderam tirar maiores dúvidas sobre algum questionamento com o próprio pesquisador.

Em virtude do roteiro de entrevista que elaboramos se apresentar com questões relativas ao processo de inserção da referida modalidade de ensino, que em nossa opinião favoreceu significativamente a contribuição dos entrevistados, as informações obtidas foram relevantes e consistentes, pois à medida que realizávamos a transcrição dos referidos dados, encontrávamos nas falas dos entrevistados representações para subsidiar nossa análise, pois os mesmos nos forneceram material textual condizente com a nossa expectativa.

A seguir passamos a analisar a aplicabilidade da EAD na formação de professores a partir da inserção realizada no âmbito da Universidade do Estado do Pará, embora possa parecer algo muito incompreensível para muitas pessoas tal possibilidade, já que evidenciamos tradicionalmente a formação de professores por meio presencial. Em nossa opinião a falta de conhecimento, de leituras sobre o tema e de informações equivocadas ou de “ouvir” sobre experiências desastrosas sobre a modalidade levam as pessoas tomarem tais atitudes ora desconfiadas, ora discriminatórias em relação à EAD.

Seja pela distância ou pela falta de informações, falarmos de EAD ou da Amazônia nos apresenta certas semelhanças de posicionamentos das pessoas, pois ainda há milhares de brasileiros que apenas “ouvem” falar da modalidade e da Amazônia e tiram as suas próprias conclusões sobre os dois assuntos. Para tentar ampliar o conhecimento sobre esta relação entre a Amazônia e EAD e evidenciar que apesar do desconhecimento de ambientes que ainda não tivemos a oportunidade de conhecermos, é possível tirarmos proveito e aprendermos com tal possibilidade, analisamos a oferta de formação de professores por uma “estrada” que ainda não passamos, no caso da EAD, em uma região, no caso a Amazônia Legal, que por suas características geográficas e sociais, torna-se propícia para a sua implantação, no âmbito do Consórcio Regional CampusNet Amazônia, especificamente na Universidade do Estado do Pará.

Após dezessete anos de contribuição e de experiência na formação de licenciados plenos em Matemática na modalidade presencial, o

curso então se torna a primeira graduação, na modalidade a distância implantada na Universidade do Estado do Pará – UEPA, ao submeter seu projeto pedagógico à Chamada Pública 01/2004 SEED/MEC do Programa de Licenciatura a Distância – Pró-Licenciatura, da Secretaria de Educação a Distância - SEED do Ministério da Educação – MEC.

Este desafio na oferta do Curso de Matemática na modalidade à distância, em nossa opinião, atende aos princípios definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014, já que a UEPA tem como missão:

- promover e participar da modernização e desenvolvimento do Pará, em busca de mudanças na base produtiva e de verticalização do seu processamento;
- dinamizar a formação de agentes para todos os níveis de demanda desse novo ciclo de desenvolvimento, dotados de conhecimento, profissionalismo e solidariedade;
- constituir-se numa Universidade pública, gratuita e de qualidade, adequada ao processo regional, como centro de identidade estadual em pesquisa, ensino e extensão;
- promover suas ações, tanto na capital como no interior, implantando cursos e implementando os já existentes (UEPA, 2007,p.21).

De outra forma, a realização do curso na modalidade à distância também atende as diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014 em relação à gestão do ensino de graduação no âmbito da UEPA, ao prever em sua meta 1, a ampliação do acesso ao ensino superior público estadual, a partir da seguinte estratégia “consolidar e ampliar a oferta de Cursos de Graduação na modalidade à distância, integrada com instituições congêneres.”(UEPA,2007,p.29)

Ressaltamos que institucionalmente no âmbito da UEPA, a Educação a Distância apresenta a seguinte compreensão,

A Educação a Distância, tem por objetivo contribuir para o avanço de uma compreensão de educação como sistema fechado, voltado

para a transmissão e transferência, para um sistema aberto, implicando processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos da ação educativa.

Em síntese, é uma modalidade de organização da prática pedagógica que possibilita uma (res)significação de paradigmas educacionais, sobretudo no que diz respeito:

- à compreensão da educação como um sistema aberto, interconectado a outras práticas sociais e a outros sistemas influenciando e sendo, também influenciado por essas conexões;
- ao conhecimento como processo;
- à dimensão tempo/espaço escolar, como construção subjetiva;
- à autonomia do estudante no processo de aprendizagem;
- à interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa;
- à compreensão da educação como processo permanente. (UEPA, 2007,p.64-65)

Em 2006, o curso de Licenciatura Plena em Matemática – Modalidade a distância, iniciou suas atividades acadêmicas com a oferta de 400 vagas em seis municípios: Vigia de Nazaré, São Miguel do Guamá, Conceição do Araguaia, Paragominas, Salvaterra e Moju.

A primeira fase, de caráter eliminatório, do processo seletivo para o curso de Licenciatura em Matemática – Modalidade à Distância, ofertada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) para os seis municípios do interior do Estado, foi composta por uma prova de Redação e uma prova Objetiva com 35 (trinta e cinco) questões sobre conhecimentos gerais e classificou para a segunda fase 600 (seiscentos) candidatos.

Após a primeira fase, os candidatos aprovados foram habilitados a realizarem as atividades previstas da segunda fase, de caráter classificatório, composta por um curso preparatório dividido em quatro mó-

dulos específicos de Matemática. O curso preparatório teve atividades a distância e tutorias presenciais, quando os alunos encontravam os professores-tutores para tirar dúvidas sobre as atividades realizadas. Ao final do processo seletivo foram aprovados 364 (trezentos e sessenta e quatro) candidatos, no entanto apenas 339 (trezentos e trinta e nove) candidatos efetuaram matrícula e iniciaram as atividades do curso.

O material didático utilizado inicialmente para atendimento das atividades acadêmicas do curso foi o material impresso desenvolvido e cedido pela Universidade Federal do Pará - UFPA em parceria com o CEDERJ e gradativamente com o material impresso elaborado pelos próprios professores do Curso de Matemática da Universidade do Estado do Pará.

As atividades desenvolvidas se davam de forma semipresencial 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. Para os coordenadores, o processo de implantação do curso de Matemática na modalidade a Distância foi muito importante para a contribuição, seja para o processo de expansão da instituição, seja pelo processo de formação de professores, visando atender a demanda e necessidade do Estado do Pará.

Em primeiro foi um desafio pra nós, diante da nossa experiência do presencial.

É um momento que eu considero muito importante, tanto pra mim quanto para a Universidade e pra equipe que estava trabalhando na UEPA. (C1)

Enquanto nós podemos usar a nossa logística dos professores que estão no regular para atuarem nos campi, isto tem sido bastante proveitoso, porque os alunos se sentem parte da instituição, porque tem os mesmos professores que estão no regular, só que isto tem sido uma característica do Pró-Licenciatura em que os campi são nos interiores dos núcleos da UEPA, então a gente pode usar esta infraestrutura. (C2).

Para as docentes que realizaram as atividades de autoria e orientação (tutoria) das disciplinas do eixo de fundamentação pedagógica no curso de Matemática na modalidade à distância no âmbito da Universidade do Estado do Pará – UEPA, a inserção na referida modalidade de ensino, além de assumir um caráter inovador e exclusivo em termos de prática de ensino na graduação no âmbito da UEPA, também lhes oportunizaram a participação em uma proposta de formação de professores, em suas opiniões, positiva como podemos identificar em suas colocações:

eu acho que uma experiência inovadora, até mesmo pelo modelo como foi desenvolvida na UEPA, pelo que eu observava em outras instituições. (Docente Autora/Orientadora – Didática Geral e Especial)

eu acho que está iniciando e eu consideraria o curso no momento que ele se encontra como um bom curso, mas que ainda precisa ter muita, muita mudança na estrutura base dele para que ele fique realmente um curso voltado mesmo para modalidade à distância. eu acredito na educação a distância, isso já é um fator importante no meu trabalho eu acredito na educação a distância (Docente Autora/Orientadora – Informática Aplicada a Educação Matemática)

eu vejo o ensino a distância como uma necessidade também para você estudar. (Docente Autora/Orientadora – Psicologia da Educação)

passei a acreditar na Educação a Distância. eu avalio como positivo, uma vez que residimos num Estado com muita dificuldade geográfica e, é muito difícil realmente o acesso. (Docente Autora – Políticas Públicas e Educação)

eu avalio um curso que está sendo válido para alguns discentes que não tem a oportunidade de fazer o presencial e sentirem a necessidade de um curso superior. (Docente Orientadora – Políticas Públicas e Educação)

Vale ressaltar que tais posicionamentos favoráveis à modalidade de ensino são de docentes que não fazem parte do quadro docente de uma instituição em que a EAD é a atividade específica, isto é, sua finalidade única em que todos se dedicam exclusivamente à referida modalidade, mas pertencerem a uma instituição que agrega de forma recente, a modalidade de ensino. Os docentes trazem de suas experiências do ensino presencial pontos de vista que consideramos relevantes para as considerações positivas em relação à modalidade.

Primeiro pela oportunidade de elaboração própria do material impresso que as mesmas utilizaram em sala com os discentes, já que algumas vezes, os textos escolhidos para as atividades no ensino presencial, não são de elaboração própria. Este processo de elaboração própria implica mudanças em suas práticas docentes no sentido de pensar o discente que não está “presente”, mas que precisa ser considerado.

Segundo, a “ausência” do discente também é levada em consideração pelas docentes em relação à posição favorável pela EAD, seja pela dificuldade no ingresso dos cursos presenciais, em virtude do número desproporcional entre egressos do ensino médio e vagas ofertadas nas instituições de ensino superiores, seja pelo benefício de atender os anseios de discentes, por meio da modalidade, em regiões geográficas em que o ensino presencial, ainda não é ofertado.

Compreendemos que tal posicionamento favorável está diretamente articulado com as características que a modalidade apresenta, isto é, a flexibilidade de horários, interação e comunicação por diferentes mídias, ensino e aprendizagem em espaço e tempo distintos, assim como pela disposição geográfica dos envolvidos. Portanto, são características que proporcionam a sensação de uma modalidade de ensino capaz de ampliar o processo de inclusão de discentes que em determinados momentos não tiveram oportunidades de acesso ao ensino superior.

Por outro lado, nos chama atenção o posicionamento de duas docentes pela necessidade de cuidados na implantação da referida modalidade de ensino, justamente para nos lembrar que as dificuldades

assumem proporções ainda maiores em relação à EAD, considerando as desconfianças ainda presentes, mas também pela condição de promover educação de qualidade, seja em ambientes reais / virtuais ou presenciais / à distância.

eu tenho a impressão que tem que fazer melhor, melhor é a seleção desse pessoal ...acho que tem que fazer uma boa entrevista realmente ver quem está comprometido. (Docente Autora / Orientadora – Psicologia da Educação)

eu o [o curso] classificaria como semi-presencial ainda, não á distância mesmo.(Docente Autora / Orientadora – Informática Aplicada a Educação Matemática)

Longe de caracterizá-los como pontos de vista que permeiam um caráter ilegitimo ou de negação à referida modalidade de ensino na formação de professores, tais posicionamentos parecem estar vinculados à preocupação com uma formação de qualidade e de aprimoramento do próprio processo de formação de licenciados plenos por meio da EAD, no âmbito da UEPA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Universidade do Estado do Pará na formação de professores na forma presencial serviu de modelo para a incorporação gradativa da modalidade à distância na formação de professores, principalmente para contribuir para a expansão da oferta de cursos de graduação para o interior do Estado do Pará.

A instituição já se encontrava em 14 municípios paraenses com a oferta de cursos de graduação e com forte expansão no interior do Estado do Pará, visando ampliar o acesso ao ensino superior por meio do ensino presencial. A oferta do Curso de Matemática na modalidade a distância não representou a constituição de uma nova infraestrutura administrativa e física para abrigar o referido curso nos seis municípios que o mesmo foi implantado, pelo contrário, as ações acadêmicas foram realizadas nas instalações físicas já existentes para a oferta dos cursos de forma presencial.

Os saberes experienciais, decorrentes do ensino presencial que as docentes já ministravam com ampla experiência na UEPA, foram fundamentais para a transição de suas práticas docentes no ensino à distância, assim como pela contribuição das trocas de experiências com os profissionais da Universidade Federal do Pará e do CEDERJ proporcionada ao longo da implantação inicial do Curso de Matemática da UEPA, considerando as experiências anteriores das duas instituições na oferta de cursos na modalidade à distância.

A implantação da modalidade à distância na Universidade do Estado do Pará se consolida a partir da vinculação do Núcleo de Educação Continuada e a Distância – NECAD com a Pró-Reitoria de Graduação, servindo como um setor de aconselhamento para as ações em EAD no âmbito da instituição. Tal setor não exerce a função executora das propostas de cursos ou atividades na modalidade à distância, portanto não assume as funções pertinentes às coordenações de cursos para elaboração, acompanhamento e avaliação das propostas na referida modalidade de ensino, com tais características fica mais evidente a articulação do referido Núcleo com as coordenações de cursos para atender aos editais do Ministério da Educação.

A inserção da modalidade à distância no âmbito da Universidade do Estado do Pará ocorre com a apresentação de propostas para atender ao Edital do Pró-Licenciatura e gradativamente com recursos do Governo do Estado do Pará vai implantando outros cursos de Licenciatura na modalidade à distância, inclusive em municípios que a mesma não possui estrutura física, como é caso dos municípios de Jacundá, Rondon do Pará, Santana do Araguaia, Tucumã e Xinguara.

A partir da experiência docente no ensino à distância, as docentes começam estabelecer condições para a institucionalização de práticas bimodais no âmbito da UEPA, já que a incorporação gradual dos textos produzidos e as atividades realizadas no curso à distância passaram a fazer parte das atividades docentes no ensino presencial. Entendemos que esta transposição é bastante pertinente, pois não faria sentido desprezar o esforço na elaboração de material didático para sua utilização no curso na modalidade à distância e descartá-lo no curso presencial.

A experiência com a educação a distância no âmbito da Universidade do Estado do Pará com a oferta do Curso de Matemática a Distância oferece subsídio importante para compreendermos que a relação entre a referida modalidade de ensino e a formação de professores é uma exigência diante da qual o processo de expansão social e educacional não pode omitir-se, mas proporcionar condições para o acesso e democratização da educação superior, afinal por meio de tal relação são concluintes: 24(vinte e quatro) discentes em Paragominas, 65(sessenta e cinco) discentes em Conceição do Araguaia, 63(sessenta e três) discentes em São Miguel do Guamá, 40(quarenta) discentes em Moju, 30(trinta) discentes em Vigia de Nazaré e 25(vinte e cinco) discentes em Salvaterra, totalizando 247(duzentos e quarenta e sete) novos professores de Matemática.

Outro aspecto importante que vale mencionar, no caso da Universidade do Estado do Pará, é que a modalidade à distância não ficou dependente exclusivamente dos recursos federais para realização de reoferta de cursos na modalidade à distância. Em 2008 por meio de recursos do Governo do Estado do Pará, o Curso de Matemática à Distância foi implantado em outros cinco municípios do Pará (Jacundá, Rondon do Pará, Santana do Araguaia, Tucumã e Xinguara) totalizando 217 (duzentos e dezessete) matrículas novas e inicia o ano de 2010 com a oferta dos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências e Matemática na referida modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, M.E.B.T.M.P. 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. 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, n°. 78, Abril/2002. (p.117 – 142).

_____. *O que é Mídia e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei Federal n. 9.394/96*, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____, Ministério da Educação. Decreto Federal n. 5.622/05. Regula o artigo 80 da Lei 9.394/96.

FAGUNDES, L.C. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: *Desafios da educação a distância na formação de professores*. SEED. Brasília. 2006.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa/ Uwe Flick*. Tradução de Sandra Netz. 2.ed. - Porto Alegre : Bookman.2004

LITTO, Fredric Michael.(Org.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009.

MOORE, Michael G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Michael G. Moore, Greg Kearsley. Tradução de Roberto Galman. São Paulo : Cengage Learning.2008.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Mídias na Educação. In: *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: SEED, 2006.

NÓVOA. Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2003

_____. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2004

PRETTO, Nelson Lucca. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação* v.11 n.31, p.19-30 jan/abr.2006

SILVA, Marco. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola. 2003

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU. V.(Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (p. 112-128).

TARDIF, M e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Campinas: CEDES, Dezembro, 2000 (p. 209-244).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Relatório de Gestão Quadriannual – 2004 – 2007/UEPA*. Belém : EDUEPA. 2008. 102 p.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014*. Belém: EDUEPA. 2007.135 p.

_____. *Relatório de Gestão 2006 / UEPA*. Belém: EDUEPA. 2007. 67 p.

_____. *Relatório de Gestão 2005 / UEPA*. Belém: EDUEPA. 2006. 71 p.

_____. *Relatório de Gestão 2004 / UEPA*. Belém: EDUEPA. 2005. 48 p.

VEIGA, I.P.A. *Formação de Professores: Políticas e Debates*. São Paulo: Papirus. 2002

BIÓLOGO OU PROFESSOR DE BIOLOGIA: UM ESTUDO ENTRE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Sinaida Maria Vasconcelos de Castro⁵⁸

INTRODUÇÃO

Os dispositivos legais, sejam oriundos do Ministério da Educação (MEC), em relação aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, ou Conselhos Federal e Regionais de Biologia (CFBio /CRBio), acerca da atuação profissional do biólogo, criam a possibilidade dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas atuarem não só na área de ensino, mas também na área da pesquisa pura ou aplicada da Biologia. Tal situação tem feito com que um considerável percentual de alunos que realizam o curso, manifestem e conduzam sua formação direcionando-se para a pesquisa e não para a docência. Entretanto, a realidade que se observa entre os profissionais formados nesse curso é a maciça atuação na área da docência.

⁵⁸ Professor Adjunto I da Universidade do Estado Pará – UEPA.

A vivência dessa realidade acadêmica e profissional vem nos acompanhando desde nossa formação inicial como estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e também ao longo de nossa atuação profissional. As inquietações provocadas por essas vivências nos instigaram a realização de estudos mais sistematizados, representados pela busca de produções bibliográficas que tivessem como foco questões similares àquelas que nos inquietavam.

Entretanto, os resultados desses estudos apontaram uma carência de pesquisas sobre a trajetória dos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, identificando os principais elementos integradores, ou determinantes, dessa trajetória. Tal constatação nos impulsionou a acreditar na fecundidade de um estudo que tivesse esse direcionamento, por considerarmos que o estudo dessas trajetórias poderia nos revelar não somente elementos de caráter individual, mas também de caráter social, na medida em que esses sujeitos estando inseridos em seu meio social têm suas representações, expectativas e escolhas profissionais influenciadas por esse meio, da mesma forma que sua atuação profissional, fruto desses mesmos elementos, se refletirá nesse meio social a partir da sua ação docente.

Em suma, podemos afirmar que a realização desse estudo buscou responder uma pergunta maior que seria a seguinte: Como se escolhe ou como se é escolhido para ser professor de Biologia?

A partir da questão proposta o estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de: analisar a opção pela carreira docente entre os estudantes de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas; e com os objetivos específicos de: identificar as representações sobre a profissão docente de licenciandos; identificar os fatores que determinam a opção dos estudantes pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; identificar as perspectivas profissionais de licenciandos e correlacionar os fatores que determinam a opção pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a escolha da carreira docente.

BIÓLOGO OU PROFESSOR DE BIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS LICENCIANDOS

Pressupostos teóricos na formação de professores de Biologia

A formação de professores vem sendo alvo de discussões nacionais e internacionais posto que não há mudança social que não passe pela educação e pelo professor. Os novos cenários políticos, econômicos e sociais de uma sociedade da informação e globalizada, como a atual, exigem profissionais dinâmicos, críticos e “competentes”. Nesse sentido, a formação ocupa lugar de destaque tendo em vista sua complexidade e importância.

Estas e outras questões relativas à formação de professores têm dominado cada vez mais os estudos na área de Educação em Ciências/Biologia, resultando numa diversidade e volume que parecem refletir a preocupação sentida por muitos investigadores no campo da educação em ciências com a qualidade da formação dos professores e, em última análise, com a qualidade da educação.

Assim, a partir dessa temática, da formação de professores, variados trabalhos de investigação vêm sendo desenvolvidos, abordando direta ou indiretamente o processo de formação de professores de Biologia. Entre os estudos que analisam questões relacionadas aos cursos de Biologia, e os profissionais que esses cursos formam encontramos a tese *Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajeto de formação*, onde ao analisar a relação Licenciatura X Bacharelado a autora conclui que:

O fato de, em alguns cursos universitários, existirem as modalidades de licenciatura e bacharelado, um priorizando a formação do professor e o outro a formação do pesquisador, apesar de ambos serem ensino (graduação), reflete de certa forma, a dicotomia entre ensino e pesquisa no meio acadêmico. (SANTOS, 2003, p.37)

A dicotomia entre ensino e pesquisa, associada aos cursos de licenciatura e bacharelado, também foi apontada pelo estudo realizado por Pereira (2000) entre professores e alunos do Curso de Ciências Biológicas.

cas da UFMG, que concluiu a partir dos dados coletados que, a pesquisa é tida pela Universidade como uma atividade mais criativa ou mais original que o ensino e, em razão disso, atribui-se a ela maior importância.

Enfim, a partir das potencialidades e limitações identificadas no processo de formação dos professores de Biologia, nos parece pertinente a proposta de Gil-Pérez e Carvalho (2003) para a formação de professores de Ciências/Biologia. Proposta esta fundamentada naquilo que os autores identificaram como necessidades formativas do professor de Ciências, dentre as quais destacamos: 1. Conhecer a matéria a ser ensinada; 2. Questionar as idéias docentes de “senso comum”; 3. Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências; 4. Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; 5. Saber dirigir o trabalho dos alunos; 6. Saber avaliar. (p.11)

Uma formação de professores de Ciências/Biologia, que buscas-se suprir essas necessidades formativas, acreditamos, contribuiria significativamente para que nossas escolas dispusessem de profissionais mais qualificados, o que resultaria no ensino de Ciências/Biologia mais eficiente, e conseqüentemente na melhor preparação dos estudantes do ensino fundamental e médio no que se refere aos conhecimentos biológicos, bem como a respeito das implicações sócio-econômicas associadas à aplicação e utilização desses conhecimentos em nossa sociedade.

A Escolha do Curso

Neste, estudo, parte-se do pressuposto de que, a escolha de um curso profissionalizante e de uma profissão constitui um processo de decisão que envolve diversas etapas, que tem início nos primeiros anos de escolarização e que as trajetórias dos indivíduos são determinadas por inúmeros fatores. Portanto, a escolha profissional além da dimensão pessoal, que permite ao indivíduo definir não só o que fazer, mas o que ser, assume também uma dimensão social, na medida em que o tipo de escolha relaciona-se diretamente com a atuação do profissional dentro do grupo social em que está inserido.

Partindo desse princípio, Silva (1995) defende que a análise do processo de escolha da profissão, por ser caracterizado como decisão individual

que, no entanto, decorre de um interjogo entre determinantes estruturais e motivações subjetivas, demanda um diálogo entre teorias que articulem o objetivo com o subjetivo, a interioridade com a exterioridade. Nessa perspectiva, a autora, propõe uma abordagem da temática fundamentada nas concepções psicanalíticas de Bohoslavsky e a Teoria Sociológica de Bourdieu, levantando, assim, hipóteses que pudessem contribuir para uma teoria integrada dos determinantes psicológicos e sociais da escolha profissional.

No presente estudo nossa opção metodológica, quanto à abordagem psicossocial na análise da escolha do curso de Ciências Biológicas, se alinha com os pressupostos defendidos por Silva (1995).

Segundo Bohoslavsky (1983), o conflito pelo qual o jovem passa no momento de optar por um curso superior se deve à dificuldade que esse jovem enfrenta em, ao escolher um curso, estar efetivamente escolhendo uma profissão para a qual há uma motivação interna e que, possivelmente, trará mais *status*. A forma como esse sujeito pensa o futuro deve ser considerada, uma vez que este não pode ser pensado abstratamente, mas associado a um modelo profissional em particular, que tem características com as quais quem escolhe se identifica, pois “para um adolescente, definir o futuro não é somente definir o que fazer, mas, fundamentalmente, definir quem ser e, ao mesmo tempo, definir quem não ser” (BOHOSLAVSKY, 2007, p.53).

Para Bohoslavsky um dos maiores dilemas que surge nesse momento é a diferença entre os ideais do jovem e as expectativas dos pais, de modo que se instala uma dúvida entre escolher um curso tradicional segundo o status familiar, e algum outro que pareça estar mais relacionado aos avanços e as necessidades da sociedade.

Essa influência exercida pelos pais, amigos ou outras pessoas do convívio social nem sempre é percebida pelo jovem. Há, no decorrer da vida dos indivíduos, uma interiorização de valores que se acham presentes nas representações acerca das profissões, fazendo com que seus ideais acabem, geralmente, por corresponder aos ideais de sua classe e de seu grupo social.

Pierre Bourdieu contribuiu significativamente para teorização sobre o modo como se processam as escolhas, utilizando para isso o

conceito de *habitus*, que de acordo com o autor, possibilita a compreensão de toda a dinâmica social. O autor define *habitus* como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-lo e coletivamente orquestradas, sem ser produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 61).

Neste sentido, pode-se afirmar que as escolhas daquelas que seriam consideradas as melhores estratégias objetivas, dentre as quais estariam às trajetórias escolar/acadêmica e as exigências e prestígio das carreiras profissionais, estariam relacionadas a condições sociais e escolares propiciadas pela posição social ocupada pelo indivíduo. Em função disso, “os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte” (BOURDIEU, 2001, p. 89).

Essa perspectiva de Bourdieu é fundamental para interpretar o sentido de “escolha do necessário”, quando os vestibulandos apesar de terem uma primeira opção por um curso de maior prestígio e com maior relação candidato/vaga, acaba optando por uma licenciatura, por exemplo.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O estudo cujos resultados serão aqui apresentados foi precedido por um estudo exploratório. A necessidade desse estudo exploratório se deu em função da necessidade de testar e ajustar os instrumentos que serviram de base para a produção do material empírico da pesquisa. O referido estudo foi desenvolvido junto à Coordenadora e aos estudantes do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Gama Filho - UGF, localizada na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2007.

A realização desse estudo exploratório extrapolou a função de um mero exercício de pesquisa ou de testagem de instrumentos. O envolvimento com os sujeitos e com o próprio campo que se pretendia estudar, permitiu reflexões que possibilitaram inclusive uma mudança no foco/intenção de pesquisa, uma vez que essa experiência despertou o interesse por um estudo que considerasse as “escolhas” ou as “não escolhas” que constituem a trajetória acadêmica/ profissional dos Professores de Biologia.

Assim, foi que chegamos a opção por realizar um estudo que fosse além da investigação das possíveis causas da falta de interesse dos licenciandos pela docência, mas que também nos permitisse identificar as representações de docência que norteiam sua perspectiva profissional, a influência do mercado de trabalho, e de outros fatores nesse processo de escolher ou de se deixar ser escolhido pelo magistério.

Partindo dessa perspectiva, optamos por realizar uma pesquisa descritiva, caracterizada por Rampazzo (2002) como um “tipo de pesquisa que possibilita a busca do conhecimento de situações e relações que ocorrem na vida social”, portanto, coerente com um estudo que envolve a análise de representações, escolhas e trajetórias profissionais, ou seja fatos e fenômenos que definem e que são definidos nas relações sociais.

Dentre as diversas formas que uma pesquisa descritiva pode assumir, optamos pelo estudo de caso, “pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade para examinar aspectos variados de sua vida” (RAMPAZZO, 2002, p. 55).

Sá (1998) considera que outra decisão importante a ser tomada diz respeito aos métodos e técnicas que serão empregados para coleta de dados, e o tipo de análise a que esses dados serão submetidos, para que se produzam resultados interpretáveis. Assim, tendo em vista nossos objetivos, a decisão foi pela associação entre métodos quantitativos e qualitativos, por entendermos que estudos, como o nosso, que envolvem a complexidade dos fenômenos psicossociais (representações,

expectativas, escolhas, trajetórias) “implica a impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e a necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmo objetos.” (BRANDÃO, 2002).

Tendo em vista o contexto em que estamos inseridos, do qual emerge nossa problemática, consideramos que o mais pertinente seria a realização desse estudo em Instituições de Ensino Superior de Belém do Pará em que fossem ofertados cursos de Licenciatura em Biologia. Uma segunda opção foi pela realização do estudo em instituição pública e uma privada.

Baseado nestes critérios foi que se definiu a realização da pesquisa entre alunos ingressantes e concluintes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESUPA (Centro Universitário do Pará) e da UFPA (Universidade Federal do Pará).

No total participaram 100 estudantes, assim distribuídos:

- 38 estudantes do CESUPA, sendo: 18 ingressantes e 20 concluintes;
- 62 estudantes da UFPA, sendo: 39 ingressantes e 23 concluintes.

Portanto, do total de estudantes que participaram da pesquisa 57 eram ingressantes e 43 eram concluintes.

Entre os licenciandos foi aplicado um questionário composto por questões que permitiam a definição de elementos como: perfil, fatores que determinaram a opção pelo curso, representação de docência e expectativas profissionais.

O estudo empírico contou com o suporte de uma pesquisa documental, realizada nos dispositivos legais e nos dados estatísticos, de maneira que nos permitisse delinear um perfil dos Cursos de Licenciatura e de seus alunos. Realizou-se, também, revisão de literatura em torno da produção no campo da: Escolha Profissional, das Trajetórias Profissionais e da Formação de professores de Ciências/ Biologia, o que nos possibilitou nos situar melhor na área em que se desenvolveu o presente estudo.

Além disso, realizou-se um mapeamento do mercado de trabalho local, levantando informações do tipo: número de licenciandos que atuam

na instituição, média salarial, tempo de serviço, nível de formação, etc. Esse levantamento foi feito entre órgãos e instituições considerados potenciais nichos de mercado para os licenciados em Biologia, como as Secretarias de Educação e de Meio Ambiente, e institutos de pesquisa, como o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e o Instituto Evandro Chagas (IEC).

Em seguida apresentaremos um recorte da pesquisa realizada destacando alguns dos aspectos analisados: razões para escolha, representação de docência e expectativa profissional.

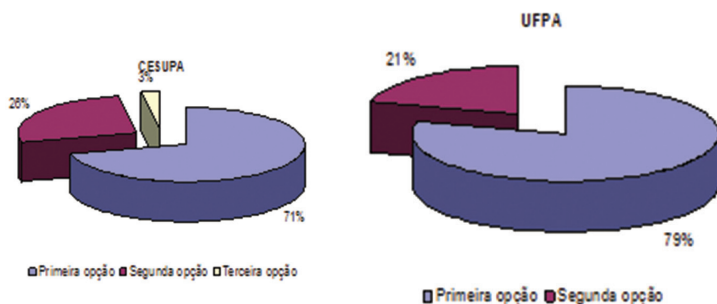
LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES, TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Razões para a Escolha

Ao se buscar identificar a relação dos estudantes com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, analisou-se além das razões apontadas para a escolha do curso, questões relacionadas ao possível interesse por outros cursos, indagando-se sobre a ordem de opção em que se colocou a Biologia no momento da realização do vestibular, bem como sobre o interesse pela troca de curso durante a graduação.

No que se refere à ordem de opção pela Biologia durante o processo seletivo, o que se constatou foi que, para a maioria, 71% do CESUPA e 79% da UFPA, o curso constituiu sua primeira opção (FIGURA 1).

Figura 1 – Opção pelo curso de Licenciatura em Biologia.



Entretanto, não se pode deixar de considerar que um número bastante expressivo de estudantes não apresentou o curso como primeira opção, uma vez que, no resultado geral é possível identificar que para aproximadamente 25% dos estudantes o curso representou sua 2ª. ou 3ª. opção. Esse dado se torna mais relevante quando ao cruzá-lo com os dados referentes à manifestação de interesse pela troca de curso, identifica-se, entre os estudantes, o mesmo índice de interesse pela mudança curso, também 25%.

O fato de ingressar, e permanecer em um curso de 2ª. ou 3ª. opção pode representar para esses estudantes aquilo que Bourdieu identificou como sanções negativas da escola, uma vez que, ao limitar as pretensões e aspirações que a própria instituição haveria inspirado, força esses estudantes a diminuir suas pretensões e a levar adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (BOURDIEU, 2001b, p. 224).

Nesse sentido o Curso de Biologia teria representado, para estes estudantes, apenas uma via indireta de acesso a um curso de maior prestígio e aceitação social, em função de não haver obtido êxito numa tentativa de acesso direto ao curso almejado.

Em relação às razões que os conduziram a escolha do Curso, os resultados demonstraram que: 42% dos participantes manifestaram ter sido a opção pelo curso fruto de um desejo pessoal; 25% o fato terem sido influenciados pela figura de um professor que admiravam nos tempos de escola; e 13% pela facilidade de emprego depois de formado (TABELA 1).

TABELA 1– Razões que justificam a escolha do curso.

RAZÕES QUE JUSTIFICAM A ESCOLHA DO CURSO			
RESULTADOS	CESUPA (%)	UFPA (%)	TOTAL (%)
<i>Desejo pessoal</i>	39	44	42
<i>Desejo dos pais</i>	07	06	06
<i>Facilidade de emprego</i>	12	14	13

<i>Menos concorrido</i>	05	03	04
<i>Existência de professor na família</i>	13	08	10
<i>Professor que admirava na escola</i>	24	25	25
TOTAL	100	100	100

Fonte: Dados Coletados em Campo (2009).

Pode-se, então, identificar que dentre todos os elementos que se integram e interagem, desencadeando os mecanismos internalizados que subjazem o comportamento, aqueles que se manifestam de maneira mais explícita estão relacionados a aspectos psicológicos e econômicos.

Os fatores psicológicos, apresentados por Soares (2002) como aqueles relacionados aos interesses, às motivações, às habilidades e às competências pessoais, estariam expressos através das respostas que manifestam motivações ou interesses de ordem meramente pessoal como “o que eu desejava” ou “admiração por um professor”. Enquanto que fator econômico pode ser percebido pelo percentual atribuído a resposta “facilidade de emprego”.

Como dito anteriormente, não se pode considerar que estes sejam os únicos, ou os mais importantes fatores a influenciar na escolha, pois, partindo de nossos pressupostos teóricos a escolha embora apresente motivações individuais, são fruto também de um interjogo entre determinantes estruturais e motivações subjetivas, portanto, a interpretação a ser feita indica que embora os sujeitos manifestem razões de ordem psicológicas e econômicas para suas escolhas, estas estariam, implicitamente, associadas a razões de outra ordem, que a elas se somam, integram e fundem.

Representação de Docência

A análise do posicionamento dos estudantes que participaram do presente estudo em termos de nível de concordância frente aos atributos que representariam a profissão docente, em síntese, demonstra que dentro do universo total de participantes da pesquisa, os atributos

da profissão docente que tiveram maior índice de concordância foram *exige pesquisa, exige muita dedicação e tem importante papel social*. Um grande número de estudantes também apontou a profissão docente como uma boa opção profissional, o que possivelmente estaria associado ao fato dos sujeitos considerarem que a profissão de professor possibilita fácil colocação no mercado de trabalho.

Os resultados, também, demonstram que a maioria dos estudantes pesquisados discorda das seguintes afirmações acerca da profissão docente: *é valorizada pela sociedade e tem status social* (TABELA 2).

TABELA 2 – Representação da Profissão Docente

RESULTADOS	CESUPA		UFPA	
	Concordo (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Discordo (%)
<i>É uma boa opção profissional</i>	16	11	18	07
<i>É uma profissão valorizada pela sociedade</i>	03	46	03	39
<i>Tem importante papel social</i>	19	00	20	00
<i>Tem status social</i>	07	34	05	36
<i>Possibilita fácil colocação no mercado de trabalho</i>	16	09	13	16
<i>Exige muita dedicação</i>	19	00	20	01
<i>Exige pesquisa</i>	20	00	21	00
TOTAL	100	100	100	100

Fonte: Dados Coletados em Campo (2009).

Assim sendo, no que se refere às representações sobre a docência elaboradas pelos estudantes, podemos considerar que não

existe uma variedade infinita de representações no grupo, uma vez que os sujeitos reproduzem, negociam e compartilham as representações fundamentais de seu grupo e da sociedade, da mesma forma que usam a linguagem e as normas de comportamento do grupo (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008).

Com base nos resultados do presente estudo podemos, portanto, afirmar que os estudantes participantes compartilham representações que apontam para aspectos positivos em relação à docência ao, em na sua maioria, considerá-la revestida de importante papel social e uma boa opção profissional, apesar da sociedade não reconhecer seu valor, e conseqüentemente não lhe ser atribuído o devido *status*.

Esses contrastes na representação da profissão docente também foram identificados por Gatti (2009) em investigação sobre a docência como possibilidade de escolha profissional entre estudantes de escolas públicas e privadas do Brasil:

Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo. (p. 66)

Em síntese a conclusão de Gatti é que a imagem socialmente construída da profissão docente como um trabalho pouco atraente, social e financeiramente desvalorizado é incorporada pelos jovens a partir da interação com os grupos sociais mais próximos como a família e os amigos, como nossos dados também indicam.

Expectativa Profissional

Buscando se identificar a perspectiva profissional dos estudantes, foi apresentada inicialmente uma questão que abria um leque de opções acerca do futuro profissional dos mesmos. Em seguida, apresentaram-se duas outras questões contendo indagações especificamente voltadas

para o interesse na área da docência, e ao prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação.

A primeira pergunta feita aos estudantes dizia respeito as suas perspectivas futuras em relação à profissão, apresentando-lhes diversas alternativas, dentre as quais algumas tinham como foco a dedicação à docência e outras à pesquisa (TABELA 3). As respostas referentes a esta questão revelaram que um percentual muito baixo (15%) do universo total dos respondentes manifestou interesse pela docência, sendo que entre os estudantes do CESUPA esse percentual é ainda mais baixo (8 %) que entre os estudantes da UFPA (18%).

TABELA 3 – Perspectiva profissional

PERSPECTIVA PROFISSIONAL			
RESULTADOS	CESUPA (%)	UFPA (%)	TOTAL
<i>Já possui trabalho/estágio na área de docência, pretende continuar</i>	03	09	07
<i>Já possui trabalho/estágio na área de pesquisa, pretende continuar</i>	34	09	18
<i>Trabalha em outra área, mas buscará atuar na docência</i>	05	09	08
<i>Trabalha em outra área, mas buscará trabalhar em pesquisa</i>	05	05	05
<i>Vai se dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação</i>	37	57	49
<i>Vai cursar outra graduação, pois, não se identificou c/ licenciatura em Biologia</i>	00	00	00
<i>Ainda não se decidiu</i>	16	11	13
TOTAL	100	100	102

Fonte: Dados Coletados em Campo (2009).

Essa maior propensão para atuação na área da pesquisa entre os estudantes do CESUPA pode estar relacionada ao melhor nível sócio econômico desses jovens, uma vez que a atividade de pesquisador por

ser mais valorizada socialmente, constituiria uma alternativa mais coerente com as expectativas do grupo do qual fazem parte.

A segunda questão ao colocar os estudantes diante da hipótese de atuação na docência, os indagava sobre o nível de ensino em que haveria interesse de atuação. Esses resultados demonstram que, existe entre os estudantes em geral um alto índice de rejeição pela atividade docente em qualquer nível, pois 27% dos respondentes se manifestaram negativamente diante desta possibilidade (TABELA 4).

TABELA 4 – Área da docência em que atuaria

ÁREA DA DOCÊNCIA EM QUE ATUARIA			
RESULTADOS	CESUPA %	UFPA %	TOTAL
<i>Fundamental</i>	11	12	11
<i>Médio</i>	08	35	25
<i>Superior</i>	49	29	37
<i>Não pretende seguir na docência</i>	32	24	27
TOTAL	100	100	106

Fonte: Dados Coletados em Campo (2009)

Entre aqueles que declaram interesse no exercício da docência, um dado que chama atenção está relacionado à intencionalidade de atuação prioritariamente no ensino superior (39 %), seguido pela atuação no ensino médio (25%) e como última opção o ensino fundamental (11 %). Os estudos de Gatti (2009) também identificaram maior atratividade pela atuação no ensino superior, num movimento inverso ao interesse pela atuação no ensino fundamental.

No último questionamento a respeito das perspectivas profissionais, os estudantes foram questionados sobre a área em que pretendiam realizar estudos em nível de pós-graduação. Os resultados obtidos frente a esse questionamento, mais uma vez indicam o desinteresse pela área da educação, que pode ser identificado a partir de manifestações quanto à área em que esses jovens pretendem dar prosseguimento aos estudos, pois, a maioria deles pretende se especializar em áreas de con-

teúdos específicos da Biologia como a Zoologia – apontada por 24% e a Ecologia indicada por 21% dos pesquisados, e não na área educacional, que aparece como opção para apenas 12% dos estudantes que participaram da pesquisa (TABELA 5).

TABELA 5 – Área em que pretende fazer pós-graduação

ÁREA EM QUE PRETENDE FAZER PÓS-GRADUAÇÃO			
RESULTADOS	CESUPA (%)	UFPA (%)	TOTAL (%)
<i>Educação ou afim</i>	13	11	12
<i>Botânica ou afim</i>	07	13	10
<i>Genética ou afim</i>	11	11	11
<i>Ecologia ou afim</i>	16	25	21
<i>Microbiologia ou afim</i>	11	11	11
<i>Zoologia ou afim</i>	29	19	24
<i>Outra</i>	13	08	10
<i>Não pretende fazer pós-graduação</i>	00	02	01
TOTAL	100	100	100

Fonte: Dados Coletados em Campo (2009)

Os dados acima relatados contrariam o que se poderia supor acerca das perspectivas profissionais de estudantes de cursos de licenciatura, uma vez que por se tratarem de cursos essencialmente voltados para formação de professores, a hipótese inicial seria de que estes estudantes teriam suas expectativas voltadas para atuação na carreira docente, porém, o que se observa é um direcionamento prioritário para a atuação como Biólogo pesquisador.

Por fim, pode-se afirmar que, a análise em relação às expectativas profissionais dos licenciandos se coaduna com os resultados da pesquisa realizada pelo INEP, no ano de 2007, que reforça a idéia de que “tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente”. Porém, enquanto permanecerem situações de desvalorização profissional e de baixa remuneração, é muito provável que os licenciados busquem alterar

nativas profissionais, pois de acordo com dados do INEP, “considerando profissões com nível de formação equivalente, o magistério é aquela que oferece piores salários.”(BRASIL, 2007, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se escolhe ou como se é escolhido para ser professor de Biologia? Este foi o problema que mobilizou esta investigação ao se analisar as condições e representações subjacentes à opção pela carreira docente entre os estudantes do Curso de Biologia.

Em que pese às perguntas que permanecerão sem respostas, ou os novos questionamentos que surgiram ao longo do processo de construção deste trabalho, o estudo realizado nos permitiu formular algumas hipóteses sobre o tema sob investigação.

A primeira delas diria respeito às condições em que se processa a escolha do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no recorte desta pesquisa. A partir dos resultados da pesquisa de campo e da interlocução com autores que também se dedicaram a questões semelhantes, podemos afirmar que a Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como as demais licenciaturas, constitui, de uma maneira geral, vias alternativas de acesso ao ensino superior.

Essa via alternativa surge para aqueles estudantes que não conseguem obter aprovação em cursos de maior prestígio da área de Ciências Biológicas e da Saúde, como Medicina e Medicina Veterinária, acabando por buscar ingresso no ensino superior através de cursos onde a concorrência é menor, como é o caso da Licenciatura. Essa estratégia adotada por esses jovens estudantes indica o valor simbólico do diploma universitário, dentro do nosso contexto social, na medida em que representa aumento de probabilidade de colocação no mercado de trabalho, pois, “um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” (BOURDIEU, 2004, p.164).

Em função da “não escolha”, esses licenciandos desenvolvem ao longo do curso estratégias corretivas a esse tipo de “escolha”. Estratégias como: mudança de curso, ou como, dirigir o foco de sua formação para

futura atuação profissional na área da pesquisa, e não na área da docência.

Estamos, portanto, diante do processo a que Bourdieu denominou de “a escolha do necessário”, ou seja, escolhas praticadas com base em um senso prático construído pelo grupo social, em relação ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo (BOURDIEU, 2007).

Outra inferência que se pode fazer a partir dos resultados dessa pesquisa é que toda trajetória acadêmica desses licenciandos, é permeada por uma representação de docência compartilhada pela sociedade em geral de desvalorização e desprestígio da profissão de professor.

Jesus (2004), analisando a perda de prestígio social da profissão docente, considera que o declínio da imagem do professor pode estar ligada a alteração do papel tradicional dos professores no meio local, em virtude da escola estar deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para determinadas camadas sociais.

Outro fator a se considerar em relação a não atratividade da carreira docente pode estar associado às novas profissões e atividades que surgem na atualidade, que ampliam o leque de opções para os jovens. Sob essa ótica, a docência pode se tornar menos atraente não somente em função de fatores diretamente relacionadas a essa carreira, mas devido à ampliação de oportunidades em termos de novos cursos que a universidade oferece e pelos quais o mercado demanda.

A identificação desses aspectos relativos à questão das escolhas e representações que permeiam a trajetória de licenciandos em Biologia expressam, de certa maneira, a necessidade de se investir em medidas e iniciativas que contribuam para modificar a realidade social que retro-alimenta essas representações e norteia as escolhas desses jovens.

REFERÊNCIAS

BOHOSLAVSKY, R. *Orientação Vocacional: teoria, técnica e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. 12. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 2007.

BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria prática*. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001b.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2007.

GATTI, B. (Org). *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. São Paulo: FGV, 2009.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de. *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. 7. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

JESUS, S. N. de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. In: *Revista Katálysis*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

NÚÑEZ, I. B. e RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, Espanha, n. 46, p. 345-367, 2008.

PEREIRA, J. D. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica: para alunos de cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Loyola, 2002.

SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos, *Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajeto de formação*. São Paulo: UNICAMP, 2003.

SILVA, L. B. C. *A Escolha da Profissão: uma abordagem psicossocial*. São Paulo: Unimarco, 1995.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

“Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura”.

- Jean Claude-Forquin



os. Com isso, a
ra da terra se dava de mane
o. A compri