

Educação e Desenvolvimento Regional

desafios e perspectivas

Organizadores

Cezar Luís Seibt

José Pedro Garcia Oliveira

Doriedson do Socorro Rodrigues

Educação e Desenvolvimento Regional

desafios e perspectivas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Carlos Edílson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor

Horácio Schneider

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador do Campus

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Coordenador do Campus

Doriedson do Socorro Rodrigues

Diretor da Faculdade de Educação

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Diretor da Faculdade de História

Francivaldo Alves Nunes

Diretora da Faculdade de Linguagem

Ivone dos Santos Veloso

Diretora da Faculdade de Ciências Agrárias e Naturais

Elessandra Lopes

Diretor da Faculdade de Ciências Exatas

Heleno Fieber

Coordenadora de Extensão

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio

Coordenadora de Pesquisa

Celeste Pinto

Secretário Executivo

Osiás do Carmo Cruz

Coordenador de Planejamento e Gestão

Rubens da Costa Ferreira

Educação e Desenvolvimento Regional

desafios e perspectivas

Organizadores

Cezar Luís Seibt

José Pedro Garcia Oliveira

Doriedson do Socorro Rodrigues

Educação e Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas
Copyright © 2012 Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Organização

Cezar Luís Seibt

José Pedro Garcia Oliveira

Doriedson do Socorro Rodrigues

Projeto gráfico, editoração eletrônica e revisão

Jorge Domingues Lopes

Bibliotecário da Biblioteca Salomão Larêdo

Éder Antônio Sousa Ferreira

*Os textos publicados neste livro, bem como as ideias, os conceitos e as opiniões neles contidos,
são de inteira e exclusiva responsabilidade de seus autores.*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial “Salomão Larêdo” / Campus de Cametá)**

Educação e Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas / Organizado
por Cezar Luís Seibt, José Pedro Garcia Oliveira, Doriedson do Socorro
Rodrigues. _Cametá: CUNTINS, 2011.
258 p.

ISBN: 978-85-63287-06-9

1. Educação – Amazônia Tocantina. 2. Desenvolvimento Regional –
Amazônia Tocantina. 3. Educação e Desenvolvimento Regional – Curso de
Especialização – Amazônia Tocantina. 4. Produção Científica – Amazônia To-
cantina. 5. Pesquisas – Educação. 6. Pesquisas – Desenvolvimento Regional.
I. Seibt, Cezar Luís, Org. II. Oliveira, José Pedro Garcia, Org. III. Rodrigues,
Doriedson do Socorro, Org.

CDD 22. ed. 338.9811

*Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Trv. Padre Antônio Franco, 2617 – Matinha
CEP 68400-000 Cametá-Pará
E-mail: cameta@ufpa.br*

Impresso no Brasil

APRESENTAÇÃO

Grandes e diversos são os desafios da educação hoje, sobretudo da Universidade enquanto espaço de investigação metódica e especializada. Um deles é o de participar da discussão e da construção de alternativas de solução para os problemas sociais, pedagógicos, ecológicos, econômicos entre outros.

Neste sentido se encaminha o presente livro. Quer apresentar elementos do trabalho em curso no interior do Pará, mais especificamente no Campus Universitário da UFPA em Cametá. Trata-se de textos que mostram um processo, um estar a caminho, um exercício de inserção na discussão que envolve a *educação* e o *desenvolvimento regional*, da qual participam professores e alunos.

Essas mesmas reflexões foram estimuladas pelo Curso de Especialização em Educação e Desenvolvimento Regional, que aconteceu de setembro de 2010 a setembro de 2011. A proposta do Curso envolvia a participação de pesquisadores de diversas áreas, numa proposta interdisciplinar, portanto. A Educação e Desenvolvimento Regional foram, então, abordados, dada a formação dos docentes do Campus convidados para o Curso, a partir dos enfoques pedagógico, histórico, sociológico, filosófico e psicológico.

A origem dos textos se deve, em boa parte, às pesquisas desenvolvidas neste período. O Curso foi encerrado com um evento que reuniu a comunidade local, interessados de outras partes do Estado e que trouxe algumas pessoas externas para contribuir com o aprofundamento da discussão. Neste Seminário, os alunos que frequentaram o Curso de Especialização tiveram oportunidade de apresentar os resultados de suas pesquisas e colocá-los em discussão.

Temos o desejo de que o livro possa não só continuar a estimular nosso trabalho, mas também apresentar o estágio atual da reflexão realizada por alunos e professores e encaminhar na direção de maiores aprofundamentos e comprometer com a construção de uma sociedade que acolha melhor as necessidades da natureza e de todos os seres humanos.

Prof. Dr. Cezar Luís Seibt

Prof. Dr. José Pedro Garcia Oliveira

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

COMISSÃO CIENTÍFICA

Angela Maria Martins – FGV

Cezar Luís Seibt – UFPA

Doriedson do Socorro Rodrigues – UFPA

Elessandra Laura Nogueira Lopes – UFPA

Francivaldo Alves Nunes – UFPA

Gerson dos Santos Estumano – UFPA

Gilcilene Dias Costa – UFPA

Gilmar Pereira da Silva – UFPA

Justino de Sousa Junior – UFC

Luis Armando Gandin – UFRGS

Paulo Almeida Correa – UFPA

Paulo Celso Santiago Bittencourt – UFPA

Rogério José Schuk – UNIVATES

Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA

Waldenira Mercedes Pereira Torres – UFPA

Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA

Esta publicação recebeu apoio financeiro da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES/Brasil)

PREFÁCIO

Esta coletânea reúne pesquisas que lançam mão de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e constituem relevante contribuição no campo das políticas públicas de educação e da formação de professores. Seus autores analisam criticamente as diretrizes que vêm orientando as reformas da educação no mundo contemporâneo e debatem temas candentes nessa área do conhecimento, tais como as questões que afetam os processos de gestão de sistemas e de escolas públicas, mudanças nas práticas pedagógicas, além de uma profícua reflexão realizada com base na perspectiva histórico-crítica. Em suma, a divulgação de estudos argumentativos e empíricos dedicados a desvendar os complexos caminhos da educação na região da Amazônia Tocantina vem em boa hora, contribuindo para ampliar a visibilidade dos problemas educacionais nessa região do país.

Assim, o texto de Ronaldo Marcos de Lima Araújo e colegas busca “identificar projetos pedagógicos alternativos de formação dos trabalhadores referenciados na luta contra-hegemônica em relação à sociabilidade capitalista”, em perspectiva argumentativa, tomando por pressuposto o materialismo-histórico. Na sequência, o artigo de Eraldo Souza do Carmo investiga a formação, a escolarização e o trabalho dos sujeitos do campo no município de Cametá, com base em possíveis contribuições da Casa Familiar Rural (CFR) com foco nos aspectos que envolvem sua participação e integração da comunidade na dinâmica educacional da referida instituição.

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres discorre sobre as questões que afetam a formação docente frente às novas tecnologias educacionais implantadas nas escolas estaduais do Município de Belém, buscando refletir sobre os usos das tecnologias nas redes escolares, seus limites e possibilidades. A autora conclui que os docentes são capazes de reconhecer a relevância das TIC's nas escolas, porém, apontam, concomitantemente, dificuldades para seu uso como recurso didático e pedagógico.

Débora Alfaia da Cunha analisa a dinâmica da autoavaliação institucional, tomando por base experiências de autoavaliação implementadas em cursos de graduação da Universidade Federal do Pará, com vistas a discutir a imagem projetada pelas faculdades. Com propriedade, a autora assinala o processo de constituição de “práticas de regulação e controle do trabalho pedagógico”, tendo em vista que as avaliações, da forma como vêm sendo operacionalizadas pelas políticas em vigor, possuem forte apelo midiático.

O texto de Waldimirson Garcia de Melo Júnior e Benedita Celeste de Moraes Pinto – com base em estudo exploratório – aborda as práticas peda-

gógicas dos(as) professores(as) de uma escola pública de Cametá, com vistas a examinar o que a escola privilegia do ponto de vista cultural frente à “lógica social moderna, que encurta as distâncias e expõe a vulnerabilidade dos esquemas sociais”. Em artigo sobre educação, trabalho e desenvolvimento regional, Pedro Ladinilson do Rosário Pantoja e Benedita Celeste de Moraes Pinto discutem as questões que afetam a produção local e de que forma o trabalho artesanal ribeirinho pode auxiliar nesse processo, com base numa visão educacional sustentável. Os autores sublinham que, ao lado do modelo produtivo artesanal tradicional da construção naval, alia-se, atualmente, a construção de “rabetas construídas em estilos modernos e as lanchas construídas em alumínio”, processo esse que está exigindo novos conhecimentos. O artigo de Mairley Aragão Tenório analisa as formas de atuação da Associação Paraense de Apoio as Comunidades Carentes (APACC), no Município de Cametá-Pará, entidade que oferece educação de qualidade aos trabalhadores do campo. O texto de Kelly Leão Oliveira está centrado na discussão dos mecanismos utilizados pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Nadir Filgueira Valente para trabalhar a leitura e a escrita das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental, observando que as práticas docentes nem sempre logram um ensino de qualidade.

Em trabalho que investiga o ensino da história da Cabanagem nas escolas e universidades públicas e privadas da cidade de Cametá, Isabel Cristina Palmeira Pereira e Benedita Celeste de Moraes Pinto apontam que o desenvolvimento regional ainda necessita de uma educação de qualidade, construída de forma coerente para atender a necessidades históricas e culturais paraenses. Francivaldo Alves Nunes realiza um balanço dos estudos propostos por alunos que frequentaram o curso de especialização em *Educação e Desenvolvimento Regional* do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará, discutindo as metodologias e referenciais teóricos que embasam as pesquisas examinadas.

Em artigo que analisa o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra (PJC), no município de Cametá, Durval dos Santos Gaia Neto aponta que o referido programa obedece à articulação entre Estado, Município, Movimentos Sociais e Universidade, sendo este seu diferencial, isto é, o envolvimento de “um conjunto de sujeitos e instituições no acompanhamento e controle social do programa”. Ilcéia de Sousa Miranda verifica de que forma os professores trabalham com classes multianos de escolarização, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Cametá, observado se esses profissionais ensinam seus alunos a ler e se estimulam seu gosto pela leitura, apontando que embora haja esforços nesse sentido, esse processo ainda é incipiente. Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja realiza uma análise dos conceitos de Espaço, Cultura, Patrimônio, História, Memória

e Identidade local, com vistas a identificar mecanismos que possam fundamentar o trabalho que valorize o patrimônio cultural local. O trabalho de Heleno Fülber e colegas examina, com base em investigação desenvolvida por um grupo de pesquisa, “os usos da Tecnologia da Informação (TI) nos espaços educacionais como suporte ao processo de transmissão do conhecimento (aprendizado) extrapolando os espaços convencionais (sala de aula) de ensino-aprendizagem”.

Enfim, os textos aqui reunidos refletem as preocupações de especialistas que têm se dedicado a examinar as políticas e a gestão nos sistemas de ensino e as relações que se estabelecem nos espaços educacionais decorrentes de processos interativos e/ou formativos, visualizando-os como *locus* no qual se constroem possibilidades e limites para (re)construção de relações mais democráticas e coerentes às necessidades do alunado.

A realização de pesquisas no campo das políticas educacionais, bem como da formação e do trabalho docente vem sofrendo redirecionamentos em seus aspectos metodológicos, principalmente a partir de meados dos anos de 1980. Os professores, pesquisadores e alunos do Programa de Pós-Graduação da UFPA conseguiram apontar, nesta coletânea, algumas das perspectivas renovadoras de investigação na área, sublinhando a relevância de se adentrar nos sistemas, redes de ensino e, sobretudo, nas escolas – ouvindo seus profissionais e observando suas práticas – como uma perspectiva metodológica que possibilita verificar de que forma suas interações e os intervenientes do trabalho cotidiano afetam a implementação dos programas de governo.

Nestes termos, as contribuições teóricas e metodológicas advindas dos estudos – majoritariamente qualitativos – aqui reunidos são contribuições fundamentais para avançar o debate em torno dos problemas que permanecem historicamente no campo da educação. Procedimentos adotados tais como observações (participantes ou não), entrevistas semiestruturadas, dentre outros, aliados à análise de documentos oficiais e medidas legais, possibilitam visualizar aspectos do debate teórico e metodológico que vem sendo consolidado sobre questões educacionais na região da Amazônia Tocantina, encetadas no Campus Universitário de Cametá da Universidade Federal do Pará.

Ângela Maria Martins

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
São Paulo, 20 de janeiro de 2012.

SUMÁRIO

- 15 **Formação de trabalhadores, educação, hegemonia e contra-hegemonia**
Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo
Doriedson do Socorro Rodrigues
- 31 **Replicação dos conhecimentos da pedagogia da alternância para o desenvolvimento das comunidades rurais no município de Cametá-PA**
Eraldo Souza do Carmo
- 43 **Tecnologias educacionais e formação docente: impasses e desafios em escolas estaduais do município de Belém-PA**
Maria Sueli Corrêa dos Prazeres
- 55 **Desenvolvimento econômico e organizacional: uma investigação sobre a implantação do Programa Demonstrativo na Amazônia (PDA), nas comunidades de pescadores artesanais no município de Cametá-PA**
José Fernandes Barra
Gilmar Pereira da Silva
- 67 **A autoavaliação institucional e a lógica da excelência: sinais de alerta**
Débora Alfaia da Cunha
- 79 **Cultura e escola: aspectos culturais da Vila de Juaba frente ao processo tecnológico**
Waldimirson Garcia de Melo Júnior
Benedita Celeste de Moraes Pinto
- 89 **Educação e desenvolvimento regional: um estudo sobre o trabalho artesanal e a sustentabilidade na Vila de Carapajó, Cametá-PA**
Pedro Ladinilson do Rosário Pantoja
Benedita Celeste de Moraes Pinto
- 101 **A educação do trabalhador do campo na região tocantina: um estudo das práticas educativas desenvolvidas pela Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC), Cametá-PA**
Mairley Aragão Tenório
- 113 **A aquisição da leitura e da escrita como processo sociocultural de ensino-aprendizagem em sala de aula**
Kelly Leão Oliveira
- 125 **A instrução pública e privada em Cametá-PA e o ensino da Cabanagem: verso e reverso**
Izabel Cristina Palmeira Pereira
Benedita Celeste de Moraes Pinto

- 139 **Apontamentos de investigações sobre *Educação e Desenvolvimento Regional* na Amazônia Tocantina: fundamento para existência de várias amazônias**
Francivaldo Alves Nunes
- 151 **A chegada de projetos agroindustriais em um município da Amazônia: desenvolvimento ou desequilíbrio socioambiental?**
Elias Diniz Sacramento
- 169 **Políticas públicas em Educação do Campo: uma análise da implementação e do desenvolvimento do programa ProJovem Campo – Saberes da Terra no município de Cametá**
Durval dos Santos Gaia Neto
- 179 **O ensino de leitura nas classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Cametá-PA**
Ilcéia de Sousa Miranda
- 195 **Patrimônio cultural, identidade local e currículo escolar: ferramentas para o desenvolvimento da Amazônia Tocantina**
Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja
- 207 **Engenharia, Gestão do Conhecimento e Cibercultura na Educação**
Helena Fülber
Gilmar Pereira da Silva
Cezar Luis Seibt
Bruno Merlin
Helena Cristina Alexandre
- 217 **Saberes docentes no ensino da leitura na educação básica: o caso de uma 4ª série da rede pública do município de Cametá-PA**
Marinilva dos Prazeres Araújo
- 231 **População tradicional amazônida *versus* racionalidade estatal: “Decifra-me ou te devoro”**
José Bittencourt da Silva
- 247 **Da visão mecanicista à sociopsicolinguística de leitura: contribuições à prática docente para o ensino da leitura nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental**
Maria Rosivana Nogueira da Silva
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Educação e Desenvolvimento Regional
desafios e perspectivas

Formação de trabalhadores, educação, hegemonia e contra-hegemonia

Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo
Doriedson do Socorro Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

Tomamos os conceitos de hegemonia e de contra-hegemonia para pensar a educação e, em particular, a educação profissional. Para tanto recorreremos a Gramsci (1989) para resgatar estes conceitos e a Mészáros (2005) para identificar as características de um projeto contra-hegemônico de educação.

Estes movimentos na teoria foram necessários para que pudéssemos identificar alguns elementos de um projeto de formação de trabalhadores orientados pela ideia de contra-hegemonia.

Sendo um dos temas centrais do pensamento Gramsciano, o conceito de hegemonia é utilizado por este autor diante da necessidade de analisar, desenvolver e ampliar os estudos acerca do Estado. A utilização adotada por Gramsci indica a constituição de um conceito em estreita relação com o pensamento Leninista, a quem atribui a formulação do princípio filosófico fundamental para o desenvolvimento deste conceito. O conceito de hegemonia traduzido por Gramsci pode ser compreendido por meio da consideração de que

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Portanto, o conceito requer que se compreenda que a sociedade é um conjunto organicamente constituído e que tem suas ações explicitadas a partir das demandas que nos ajudam a desvendar as instituições que produzem o

senso e o consenso, que se estabelecem por meio do jogo econômico, político e das relações sociais que se constituem.

A utilização do conceito de hegemonia requer a sua interpretação crítica e atualizada, tendo por objetivo traduzi-lo como elemento da luta ideológica que se estabelece na sociedade hodierna.

A ideia de contra-hegemonia se constitui então como “instrumento para criar uma nova forma ético-política” (GRAMSCI, 1989), atuando na denúncia e na reversão das condições sociais que aprofundam abismos e diferenciam marginalmente de maneira cada vez mais desumana os diferentes sujeitos sociais.

Mészáros (2005) assume a perspectiva contra-hegemônica ao analisar o que ele denomina de incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação, dialogando com liberais, principalmente os pós-modernos, desenvolvendo a tese de que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Partindo do conceito de totalidade, Mészáros, ao problematizar a ideia de reformas na educação sob a marca da sociabilidade capitalista, destaca ser necessária a ruptura com a lógica do capital se se quiser construir uma alternativa educacional significativamente diferente.

Este autor advoga a necessidade de transformações essenciais (e não apenas formais) na educação que, para ele, são inconcebíveis sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais se realizam.

As mudanças sob a lógica global capitalista manteriam intacta a estrutura estabelecida. Segundo Mészáros (2005), o capitalismo age como uma *totalidade reguladora sistêmica*, a partir de *determinações fundamentais*, e somente por meio da educação não se transformam as condições de existência. Ou seja, não se pode inverter a ordem indicando que a situação dos trabalhadores deve-se à sua educação. A “cura” da exploração não advém do impacto da razão: utilizando ideias de Adam Smith e Robert Owen, Mészáros (2005) afirma que este discurso conforma-se com os limites da sociabilidade capitalista.

Hoje, o sentido da mudança educacional radical, um movimento efetivamente contra hegemônico, de acordo com Mészáros, não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito. As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais.

A educação na perspectiva capitalista tem servido, em essência, para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e também para transmitir valores que legitimam os interesses dominantes.

Esta é sua essência. Também no âmbito educacional as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005).

A contra-hegemonia, vista enquanto processo, constrói-se na escola e fora dela, ressaltando Mészáros (2005) que, para esse efeito, não basta a negação, deve-se, acima de tudo, buscar por espaços de emancipação.

Mészáros (2005) diz que não basta a mera ação de negar o instituído, isso não resolve, é necessário, mas não resolve. Deve-se buscar construir um sistema educacional alternativo. Não é a reforma do instituído que humanizará o homem, pois o problema é sistêmico e não pontual.

A perspectiva assumida aqui, portanto, não é pessimista em relação à educação, pelo contrário, tomamos a educação como elemento central na disputa hegemônica entre capital e trabalho. Apoiados em Mészáros (2005), reconhecemos o conhecimento como elemento necessário para transformar em realidade os ideais da emancipação humana. O êxito depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo, maximizando o melhor e a minimizando o pior.

2 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES: POR UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA

Arroyo (2002), discutindo o direito dos trabalhadores à educação, destaca que dois projetos vêm disputando a formação desses sujeitos: um, fundado na perspectiva da classe detentora dos meios e instrumentos produção, e outro, sob orientação da classe detentora da força de trabalho.

Para esse autor, o projeto da classe burguesa, quanto à formação dos trabalhadores, vem girando em torno de um binômio, no sentido de a eles possibilitar a instrução, mas com repressão da educação-formação desenvolvida por eles ao longo do processo histórico de lutas em prol de seus interesses. Ou seja, a perspectiva burguesa de formação não admite que os saberes elaborados pelos trabalhadores, no interior de seus processos de trabalho, sejam objetos de reflexão no interior escolar e não escolar, por considerar que essa admissão implicaria criar condições para que esses sujeitos se fortaleçam enquanto classe, podendo prejudicar-lhe os interesses. No dizer de Arroyo (2002, p. 76, grifo nosso):

A história da educação burguesa para o povo comum gira em torno desse binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação, ou o binômio libertar e oprimir, *libertar o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade, e reprimir o saber e o poder de classe.*

Por outro lado, ao longo dos anos no Brasil, vem-se construindo um processo histórico por uma educação **em que os saberes da classe trabalhadora e seus poderes como classe não sejam reprimidos**. Trata-se de um processo de construção contra-hegemônica, no sentido de que os trabalhadores não tenham apenas o direito a serem instruídos, mas que sejam esclarecidos e que tenham “[...] reconhecida a sua capacidade de pensar, decidir sua sorte [...]”, de serem sujeitos de saber e de cultura (ARROYO, 2002, p. 77).

Nessa perspectiva, os trabalhadores vêm objetivando um fazer hegemônico oposto ao movimento do capital, entendendo-se hegemonia, a partir de Gramsci (2006), como o processo de disputa que as classes sociais travam no cotidiano das relações societárias objetivando a materialização de seus projetos de homem, de sociedade, para o que mobilizam saberes com o intuito de assegurarem seus posicionamentos como os realmente necessários para o “bem” coletivo.

Hegemonia é, portanto, o processo de materialização de projetos societários pleiteados por uma determinada classe, pressupondo uma relação de disputa em torno desses projetos, a que se pode denominar, como base em Gramsci (2006), de relações contra-hegemônicas, no sentido de as classes se antagonizarem a fim de verem firmados socialmente seus projetos.

Nesse sentido, enquanto a lógica do capital visa à criação de um sistema de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades, voltados para a manutenção do *status quo* de dominação, no sentido de continuar com as condições adequadas para a sempre obtenção da mais-valia, tornando-se essa sua perspectiva hegemônica, a classe trabalhadora constrói sua práxis contra-hegemônica, objetivando uma hegemonia que se “[...] alimenta de uma contínua relação de conflito e de reciprocidade que os mais diversos grupos estabelecem democrática e pedagogicamente na sociedade civil visando o autogoverno e minando qualquer monopólio de poder [...]” (SEMERARO, 2006, p. 59).

Em termos educacionais, à classe trabalhadora não interessa a mera instrução, que lhe garante tão somente um adestramento para o mercado de trabalho. Pelo contrário, essa classe vem almejando e delineando alternativa, em suas experiências educativas, à “[...] produção-formação de homens, construção da identidade de uma classe” (Ibidem, p. 77), o que implica a interlocução de saberes já institucionalizados pela escola com os produzidos pelos trabalhadores em outras instâncias socioeducativas, como sindicatos, associações de pescadores, movimentos sociais, em suas relações de trabalho. Trata-se, então, de “[...] integrar a educação escolar na prática social mais global desenvolvida pela classe trabalhadora [...]” (ARROYO, 2002).

Nesse sentido, a educação construída pela classe trabalhadora vem se opondo a uma construção ideológica que visa a negar-lhe a construção de

identidade de classe via negação dos saberes culturais, políticos, econômicos, linguageiros, etc., elaborados em suas práxis produtivas e que lhes garante um perfil de classe, uma coesão político-social de perspectiva emancipatória.

No dizer de Arroyo (2002, p. 78):

[...] o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital.

A classe trabalhadora vem entendendo, então, que a negação dos seus saberes, de suas práxis produtivas, pressupõe uma negação enquanto classe, uma desmobilização política desenvolvida pelo capital como impeditivo para a materialização de outra realidade hegemônica, desta feita sob os interesses dos trabalhadores, voltada para a socialização da riqueza, aí incluídos os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens. Parte-se, assim, do princípio de que no “[...] permanente movimento social pela construção de uma sociedade alternativa, vão se construindo um conjunto de práticas e de concepções sobre o todo social que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas” (ARROYO, 2002, p. 79).

Para tanto, contudo, há de se considerar que o projeto educativo delineado pelos trabalhadores vem pressupondo a formação de sujeitos com um perfil de um novo intelectual orgânico, nas palavras de Semeraro (2006), a partir de Gramsci, “[...] constituído por diversos sujeitos políticos organizados [...], que analisam criticamente a realidade político-social e trabalham para ‘desorganizar’ os projetos dominantes, dedicando-se “[...] a promover uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence” (Ibidem, p. 19).

Numa perspectiva gramsciana, o projeto de formação delineado pelos trabalhadores em oposição ao disposto pelo capital vem implicando a passagem do senso comum ao bom senso, no sentido de que

[...] é preciso aprender a respeitar o saber popular mesmo na sua desorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de ter uma posição crítica frente às opiniões e às “crenças” disseminadas no “senso comum”. A partir desse, se chega a perceber o “bom senso”, presente em tantos conhecimentos populares, e que “merece ser desenvolvido e tornado coerente”. Mas, além disso, é necessário aprender a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente, que deve ser visto não como óbvio e natural, mas como sendo interpretado e administrado por grupos sociais que visam precisos objetivos políticos. (SEMERARO, 2006, p. 19).

Numa perspectiva de classe, os processos educativos desenvolvidos pelos trabalhadores, para além da escola, mas sem negar-lhe a importância, vem partindo do entendimento de que os espaços educativos que existem no meio social foram construídos “[...] nos conflitos de interesses de classe para reprimir e destruir a identidade cultural e o poder de classe dos trabalhadores” (ARROYO, 2006, p. 92) e que a essa situação devem se opor, haja vista que os espaços por eles criados se constituem instâncias “[...] onde se educam, onde se sabem, constroem sua identidade coletiva e constroem um saber social contra-hegemônico [...]” (ARROYO, 2002, p. 92).

Neste sentido concordamos com Mészáros (2005) quando nos convida a pensar a sociedade para além do capital, tendo como parâmetro o ser humano, superando a lógica desumanizada do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Assim, nosso investimento deve ser buscar a educação para além do capital onde possamos lutar por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico; acreditar e tornar possível a “emancipação humana”, tendo a educação como pilar para atingi-la.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL HEGEMÔNICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CONTRA-HEGEMÔNICA

Em artigo recente, Araujo e Rodrigues (2010) diferenciam as práticas pedagógicas identificadas com os projetos hegemônicos e contra-hegemônicos de educação profissional.

Identificamos que a institucionalização da educação profissional no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, dá-se marcada por uma perspectiva pragmática. Desde este período, junto com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e com as leis orgânicas do ensino em 1942,¹ nascem o pensamento e a ideologia do empresariado industrial no Brasil, de forma a requerer um ensino profissional que lhe atendesse e um sistema de ensino que o promovesse, sob seus cuidados.

Como marca da pedagogia da educação profissional nascente junto com o Sistema S, Cunha (2000) explicita que a incorporação das **séries metódicas de ofício** por essas instituições, especificamente pelo SENAI e pela

¹ “Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário” (ANDREOTTI, 2008). Mais tarde foi normatizado o ensino primário, o normal e o agrícola.

rede federal de educação profissional, deu-se porque respondia aos anseios e às necessidades do setor produtivo emergente daquele momento, pois possibilitava o disciplinamento das condições de trabalho encontradas na empresa.

De acordo com esse autor, essa metodologia de ensino, identificada como pedagogia da educação profissional por excelência, compreende quatro fases distintas que eram aplicáveis em qualquer situação de aprendizagem, privilegiando: 1) a individualidade do aluno; 2) o estudo do assunto; 3) a comprovação do conhecimento e 4) a aplicação, generalização ou transferência do conhecimento. No processo de ensino e aprendizagem, valorizava-se o método de instrução individual, tal qual Cunha (2000, p. 23) descreve:

Cada aluno deve ter a possibilidade de iniciar aprendizagem e terminá-la quando estiver preparado para isso, sem levar em conta o nível de adiantamento de seus colegas; o docente deve poder atender cada aluno individualmente e cuidar, ao mesmo tempo, do grupo todo, oferecendo-lhes estimulação e despertando o interesse; cada aluno deveria receber assistência que necessitar, sem interferir com o progresso dos demais colegas; cada aluno deveria progredir de acordo com suas aptidões, seus esforços e interesses, sem prejudicar ou ser prejudicado pelo progresso de seus companheiros de grupo.

A metodologia de ensino correspondia a um enquadramento intelectual que condicionava o aprendiz a limitar-se à reprodução dos conhecimentos já elaborados, além do que conduzia a uma acomodação ao *status* de operário e de conformismo à ordem social. Cabia à instituição de ensino profissional o papel de reproduzir política e ideologicamente as condições de trabalho da fábrica, indispensáveis à produção, onde alguém tinha o direito de mandar e o poder de fazer obedecer.

Assim, a institucionalização da educação profissional no Brasil foi pautada numa pedagogia tecnicista, de base pragmática, e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas (e docentes) em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. **Objetivava** a assimilação da realidade de trabalho dada, na organização do trabalho escolar fazia-se o uso de forte hierarquização das funções docentes e técnicas e de **métodos de ensino** programados, os quais priorizavam o treinamento e o disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem. Os **conteúdos** eram organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplinas ou temas fragmentados. O conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno o assimilasse e o reproduzisse.

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana apresentou-se, nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho,

sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, colocou-se como um elemento da realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tinha a pretensão formal de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

As competências são assim definidas a partir do trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”. “Saberes entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. A rubrica ‘savoir-faire’ designa, antes, as noções adquiridas na prática [...] Quanto ao ‘saber-ser’, ele engloba uma série de qualidades pessoais” (STROOBANTS, 1997, p. 142).

Podemos apontar como novidades associadas à emergência do projeto educacional pautado na noção de competências os seguintes aspectos: a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos.

A grande referência para as práticas formativas são as demandas identificadas com o mercado de trabalho, apesar de ser restrito o uso de estratégias de análise ocupacional. A preocupação com o homem revela-se secundária e impregnada por uma visão assistencialista e cristã.

Paradoxalmente, as novas formas de fazer a educação profissional, pautadas na lógica das competências, parecem estar mais presentes em instituições tradicionais como o CEFET-PA e o SENAI, que seriam a expressão de uma “velha institucionalidade” (ARAUJO et al., 2007).

O ideário da Pedagogia das Competências ganhou espaço nas instituições, mas não promoveu uma transformação nas suas práticas, como se propunha. A noção de competência ainda é pouco compreendida e coloca problemas reais nos momentos em que os professores se propõem a organizar os currículos, definir estratégias de ensino e proceder a avaliações.

O resultado pedagógico mais efetivo do projeto da nova institucionalidade da educação profissional foi o fortalecimento do ideário pragmatista, que se renova enquanto ideologia orientadora das práticas de organização e de gestão da formação de trabalhadores.

Enfim, tem-se observado nas instituições que trabalham com educação profissional que, apesar de assumirem o discurso da lógica das competências, esta ainda é pouco compreendida pelos seus agentes (ARAUJO et al., 2007). Por essa razão, a organização das aulas e principalmente das estratégias de

avaliação parecem não estar compatíveis com os documentos das instituições pautados na noção de competência, mas sim com certo atrelamento a mecanismos característicos do modelo tradicional de educação profissional, como a ênfase na memorização e no trabalho especializado.

A orientação pedagógica pragmática, tendo as ideias de Dewey, principalmente, como referência, verificada tanto no projeto de educação profissional contido nas séries metódicas de ofício quanto na Pedagogia das Competências, se expressa, em síntese, na definição de **objetivos formativos** referenciados em demandas específicas e imediatas dos empregadores; **procedimentos formativos** centrados nos alunos e nos meios, tidos como uma segurança de eficácia; no trato utilitário que estabelece com os **conteúdos de ensino**, colocando-os como insumos diretamente relacionados com a necessidade de formar capacidades imediatas; e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho.

Outro mundo é possível? Nos moldes gramscianos, a possibilidade é uma educação profissional fundamentada no trabalho como princípio educativo, com uma formação voltada para a onilateralidade humana.

Um projeto contra-hegemônico de educação profissional tem como referência as ideias de Marx. Para este pensador uma concepção de educação de base socialista *deveria, pelo menos, ter reclamado escolas técnicas (teóricas e práticas) em ligação com a escola primária.*

A associação, portanto, entre trabalho intelectual e trabalho produtivo é a essência de sua “proposta” de educação. E, quando ele ressalta a necessidade de aulas teóricas e práticas nas escolas técnicas, fica-nos a indicação da necessidade de os alunos desenvolverem o hábito do manejo das ferramentas [a técnica], junto com a aquisição do conhecimento dos fundamentos dessas técnicas [a ciência].

A integração entre trabalho e educação é também inferida nas formulações do educador russo Pistrak (2005), para quem a educação destinada aos trabalhadores exige uma interação entre trabalho e atividades culturais e políticas que possibilitem ao educando uma formação dinâmica, voltada para a luta de classes, permitindo-lhe, por conseguinte, a capacidade de se inserir nas relações sociais por meio dos conhecimentos advindos dessa interação. Trata-se, então, de uma reflexão que considera a importância dos conhecimentos oriundos da materialidade humana, via trabalho, que garantam ao aprendiz condições de tornar-se também dirigente na sociedade. Pistrak (2005) defendia, pois, também uma escola permeada pelo trabalho, de modo que os aprendizes atinjam não somente o ato de estudar a realidade atual, mas por ela se deixem impregnar, numa alusão possível à tese gramsciana de que a educação se dá pelo conteúdo e pelo método, entendidos como os conhecimentos

oriundos do trabalho humano e a capacidade de se aprender a se apropriar desse conhecimento pela disciplina e autogestão.

Na mesma linha de raciocínio encontra-se Gramsci (1978, p. 118), para quem a articulação trabalho e educação pressupõe uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

É importante observar que, do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma educação profissional focada nos interesses da classe trabalhadora está em, considerando a realidade concreta destes, promover a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo.

Lombardi (2005), inspirado nos ensinamentos de Suchodolski, Manacorda e Makarenko, identifica três direções que deve assumir a formação profissional sob uma perspectiva marxista:

- i. a crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa;
- ii. a afirmação da relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação.
- iii. a educação comunista e a formação integral do homem – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia (LOMBARDI, 2005).

Sob esta perspectiva, este autor afirma o conteúdo classista da formação profissional, orientando-se para a ampliação, sem limites, das capacidades filosóficas, científicas, artísticas, morais e físicas do trabalhador.

Também Frigotto (2001), ao propor bases para uma educação profissional emancipadora, na mesma direção indica cinco aspectos que devem orientar um projeto de formação de trabalhadores:

- i. Articular-se a um projeto societário contra-hegemônico. “Um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos” (2001, p. 82).
- ii. No campo educativo, orientar-se por projeto de educação “omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’” (Idem).

iii. “Formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’, porém, nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e iguais” (Ibidem, p. 83).

iv. A premissa de que a educação profissional não pode ser compreendida como política focalizada de geração de emprego e renda.

v. Articulação com a luta política por um Estado que governe com as organizações da sociedade pelas maiorias.

Nesta direção, reconhece-se que a dimensão pedagógica das estratégias de formação de trabalhadores revela e é revelada no projeto político à qual está associada. Assim, um desenho de educação profissional que se compromete com a qualificação e a valorização dos trabalhadores visa, também, ao fortalecimento político desta classe. Os projetos de qualificação efetiva dos trabalhadores se articulam, necessariamente, com o projeto político de emancipação social fundado nas ideias socialistas. Do ponto de vista pedagógico, este projeto requer uma formação de bases científicas, que permita o reconhecimento das leis da natureza e das leis da sociedade, e práticas formativas orientadas pela ideia de práxis, reconhecendo a necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, de produzir e de transformar a realidade em benefício da humanização. Esta é a teleologia de uma pedagogia transformadora.

Considera-se, então, que é necessário o estudo de um conjunto de experiências formativas que podem ter ensinamentos preciosos para a construção de uma proposta pedagógica de educação profissional que sirva aos interesses dos trabalhadores e de um projeto de sociedade radicalmente democrática. Entre estas destacamos as experiências de movimentos sociais organizados, tais como o movimento sindical e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), bem como outras, de iniciativa de governos, em especial articuladas ao projeto de Ensino Médio Integrado e, em particular, ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que têm procurado se orientar, pelo menos conceitualmente, por referências próprias da Filosofia da Práxis.

De qualquer modo, um projeto democrático de educação profissional deve pressupor um posicionamento frente à histórica dualidade da educação profissional brasileira, sendo necessária uma nova postura frente aos saberes, às práticas de ensinar e de aprender, aos procedimentos de organização curricular, aos procedimentos de avaliação, às estratégias de gestão e à organização dos tempos e espaços orientados pelas necessidades de ampliação, sem

fim, das diferentes capacidades humanas, inclusive as de trabalho, de modo a promover a autonomia frente aos processos de trabalho e ao projeto de uma sociedade democrática.

Deve-se reconhecer, no entanto, que a condição para a construção de uma educação profissional qualitativamente nova passa pela sua emancipação em relação ao controle exercido pelas condições materiais de reposição dos pressupostos da dominação do capital, e, com isso, a superação do referencial pragmatista e utilitarista que a vem subsidiando e legitimando.

Sob uma perspectiva marxista podemos afirmar que *o desenvolvimento da cultura e da sociedade nunca pode ser superior ao da configuração econômica*, o que supõe a incondicional uma correspondência entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento cultural. Nesse sentido, tem limites o desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, nos marcos do capitalismo e somente o florescimento de uma sociedade estruturalmente igual pode permitir o pleno crescimento da riqueza e da cultura. Assim, não se pode levantar a expectativa de que as experiências pedagógicas a serem estudadas possam concretizar um projeto de uma pedagogia capaz de desenvolver a onilateralidade humana, sem que isso signifique reconhecer que

Numa fase superior da sociedade comunista, depois de ter desaparecido a servil subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, também a oposição entre trabalho espiritual e corporal (alienação); depois de o trabalho se ter tornado, não só meio de vida, mas, ele próprio, a primeira necessidade vital; depois de o desenvolvimento onilateral dos indivíduos, as forças produtivas terão também crescido e todas as fontes manantes de riqueza co-operativa jorrarem com abundância [...] (MARX, 1975, p. 166).

O que principalmente resulta das considerações acima feitas é que, como diz Mészáros (2005), uma educação para além do capital pressupõe, em última análise, a própria derrocada do capital. A educação que toma o trabalho como princípio educativo já é um passo nessa direção. Entretanto, projetos educacionais que procuram se fundar em conceitos e formulações próprias da Filosofia da Práxis precisam ser melhor estudados até para que possam ser potencializados naquilo que têm de bom e minimizados em suas dificuldades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, com base em Mészáros (2005), postulamos um rompimento com a lógica estruturante do capital como forma de oportunizar condições reais de emancipação humana, podendo a educação contribuir bas-

tante com esse processo, desde que subsidiada sob a perspectiva da classe trabalhadora, enquanto movimento contra-hegemônico àquela lógica. Ou seja, compreendemos que, na perspectiva do capital, reformas educacionais não raro vêm cumprindo o objetivo de

[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Contudo, entendemos que, na perspectiva da classe trabalhadora, uma concepção de educação alicerçada nos moldes Gramscianos de escola unitária pode muito contribuir para sua emancipação, à medida que lhe fornece condições para o exercício de suas potencialidades de transformação, abarcando elementos que envolvam todos os ramos da vida humana, isto é, “[...] a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Ibidem, p. 45).

Para tanto, salientamos que a educação que se propõe contrária à lógica do mercado deve transcender a esfera escolar, no dizer Mészáros (2005), advindo do cotidiano dos movimentos sociais, da realidade vivida pelos homens e pelas mulheres, que os leva a se organizar, porque percebem nas “experiências vividas” as contradições de um modo de produção que não tem o homem como humano, mas sim como máquina de produção.

Nessa perspectiva, Mészáros (2005) vê, nos conflitos gerados pelo próprio capitalismo, o momento ideal para a construção de aprendizagens que se contraponham a tal lógica, não querendo de jeito nenhum uma convivência pacífica entre uma pretensa “exploração humanizada” e o lucro. Assim, diz Mészáros (2005, p. 53),

[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. [...] Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e, ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias.

Essa proposição vincula o trabalho à educação, como elementos constituintes das esferas de sociabilidade humana, de modo que o homem

trabalhe e nele funde sua educação para combater a alienação de sua própria produção, a fim de se construir uma sociedade onde o trabalho volte a ser a materialidade concreta da satisfação de homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. **Revista Tecnologia Educacional**, ABT, Rio de Janeiro, mai./jun. 1982.

ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, SENAC, ano 36, n. 2, mai./ago. 2010.

ARAUJO, R. M. L. et al. **A educação profissional no Pará**. Belém: EdUFPA, 2007.

ARAUJO, R. M. L. et al. **A educação profissional no Pará: relatório final**. Belém, 2008.

ARAUJO, R. M. L. et al. **As práticas formativas em educação profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional – relatório final**. Belém, 2010.

ARAUJO, R. M. L.. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências: para investigação sobre educação profissional. In: Seminário do Trabalho da RET – Rede de Estudos do Trabalho, 7., 2010, Marília-SP. **Anais...** Marília-SP: ABET – Estudos sobre Trabalho, 2010.

ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARROYO, M. G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARATO, J. N. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

BOMFIM, A. M. **Desvendando a área de trabalho e educação: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped**. 2006. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2002.

- CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.
- FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, EdUFSC, v. 19, n. 1, p. 71-87. jan./jun. 2001.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. Para Ler Richard Rorty e sua Filosofia da educação. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília, SP, UNESP, ano 1, n. 1, p. 9-30, 1997.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Organizador Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. V.3.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissões**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- JAMES, W. Concepção da verdade no pragmatismo. In: **Os pensadores – James, Dewey e Veblen**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 21-98. V.40.
- KLINGBERG, L. **Introducción a la didáctica general**. Havana: Pueblo y Educación, 1972.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- LOGKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 01-38.
- MACHADO, L. Pedagogia do Trabalho. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.
- MANACORDA, M. A. A Pedagogia Marxista na Itália: Antonio Gramsci. In: **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Reunião Anual da ANPED – Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2006.

- MARX, K. Primeiro manuscrito. In: **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1975.
- MÈSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 167-185
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- SEMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- STROOBANTS, M. A Visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.); SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1966.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Replicação dos conhecimentos da pedagogia da alternância para o desenvolvimento das comunidades rurais no município de Cametá-PA

Eraldo Souza do Carmo

1 INTRODUÇÃO

A Educação ao longo dos anos sempre esteve presente nas retóricas dos governos e tem embasado discursos ideológicos que a colocam como instrumento fundamental para o desenvolvimento do país. Entretanto, essa perspectiva tem permanecido no plano das orientações, pois as insuficiências da educação ofertada para o meio rural são latentes. Isso porque, como nos coloca Calazans (1993), as classes dominantes brasileiras sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. Assim, segundo a autora, a educação no meio rural fora tardia e descontínua.

Entretanto, esse retrato gradativamente vem sendo alterada ao longo dos anos. Desde o final da década de 1970, vem se fortalecendo no campo do Brasil inúmeras iniciativas oriundas dos diversos movimentos sociais que discutem a educação, em primeiro lugar, enquanto direito, depois como dever do Estado. Nesta perspectiva a educação deve ser universalizada de forma que possa atender a todas as populações com suas diferentes especificidades.

Nas duas últimas décadas diversas entidades sociais, entre elas organizações não governamentais (ONGs), associações, sindicatos rurais, assentamentos, as experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), os quais incluem as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR), dentre outras, que desenvolvem diversas experiências educativas fundamentadas sejam na concepção freireana, sejam na proposta da Pedagogia da Alternância, procurando alternativas de educação aos sujeitos do campo.

Nossa pesquisa analisa, em particular, a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá, que tem como suporte metodológico a Pedagogia da Alternância. Essa proposta tem sido utilizada por diversas entidades e se apresenta como uma das alternativas para a Educação do Campo.

2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ

A Pedagogia da Alternância tem origem na França em 1935 e sua característica principal é alternar tempo-escola e tempo-comunidade. De acordo com Queiroz (2002, p. 14) a Pedagogia da Alternância tem sido uma das muitas maneiras que os povos do campo têm encontrado para construir uma verdadeira Educação do Campo e fazem parte de um conjunto maior de movimentos e organizações que, historicamente, tem lutado contra a concentração da terra, do poder e do saber.

Esta proposta educativa veio de encontro aos interesses e anseios dos trabalhadores rurais que vinham reivindicando há bastante tempo uma proposta educacional que contemplasse os interesses do homem do campo. Em Cametá a discussão acerca de uma educação alternativa para os sujeitos do campo surge na década de 1990, a partir da iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), da Colônia de Pescadores Z-16 e das associações ligadas ao campo. Em 2001 temos a implantação da primeira CFR em Cametá,¹ a qual se apresentava como alternativa para as insuficiências educacionais para os sujeitos do campo, depois propunha uma educação que realmente contemplasse a realidade e o modo de vida do cidadão cametaense.

Atualmente o projeto já formou 04 turmas, totalizando 75 alunos.² Nesse sentido, esta pesquisa problematiza quais as contribuições dos egressos da CFR de Cametá para o desenvolvimento das comunidades onde vivem. Assim se constituem questões norteadoras desta investigação: que fatores levaram os movimentos sociais de Cametá a adotarem a CFR como proposta educativa para os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais? Qual a importância da CFR de Cametá para as comunidades rurais ela possibilita formação para os jovens atuarem na agricultura familiar? Os jovens egressos estão incentivando outras práticas econômicas para o desenvolvimento das comunidades?

3 UMA ABORDAGEM SOBRE DESENVOLVIMENTO LOCAL

Analisar a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância no contexto amazônico é singular, uma vez que pretendemos analisar como os

¹ Cametá pertence à região tocantina que compreende os municípios de Baião, Oeiras do Pará, Mocajuba, Igarapé-Miri e Limoeiro do Ajuru. Conforme o último Censo (IBGE, 2007) corresponde a uma população de 110.323 habitantes, 43,5% residindo na área urbana e 56,5% no meio rural.

² Dados fornecidos pela CFR de Cametá (2007).

egressos da CFR de Cametá vêm contribuindo com o desenvolvimento local de suas comunidades. Para Abramovay (2005), uma política de desenvolvimento rural deveria associar valores ativos aos jovens – sendo uma das mais importantes a educação de qualidade em ambiente que estimule a formulação de projetos inovadores, que façam do meio rural não uma fatalidade, mas uma opção de vida. Assim, discutir desenvolvimento local perpassa por considerar a capacidade educacional das populações, a fim de empoderá-las para que possam intervir na realidade, no meio em que vivem, de forma coerente.

Buarque (1999, p. 139) ressalta que o desenvolvimento local é um processo endógeno existente em pequenas unidades territoriais e aglomerados humanos, capazes de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Apesar de construir um movimento de caráter interno, esse desenvolvimento local está inserido numa realidade mais ampla e complexa com a qual deve interagir e da qual recebe pressões e influências.

Costa (2005) aponta o desafio de um novo modelo de desenvolvimento em base agrária para a Amazônia, que se caracterize por promover equidade e por apresentar maior esperança de sustentabilidade. Parte do princípio que o desenvolvimento local seja transversal tendo a responsabilidade de todos os atores sociais do meio, como pescadores, trabalhadores rurais, comerciantes, responsáveis políticos locais, comunidades e demais organizações que, de forma horizontal, busquem as soluções necessárias para a qualidade de vida da população.

Bourdin (2001, p. 29) destaca a ação local como uma “[...] resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a multiplicidade das escalas e a força das pequenas unidades”. A escala é, assim, reduzida e a diversidade é alta, constituindo, em muitas situações, a diversidade em si uma força produtiva, uma qualidade econômica, uma capacidade dos sistemas produtivos aí desenvolvidos. Não há inovação, aqui, sem compartilhamento difuso do saber a ela associado. Além do mais, dificilmente se dá consistência às formas concretas desse projeto sem algum tipo de associativismo. A formação de capital humano e social é consequência quase mecânica, direta, do seu fortalecimento. Assim como a elevação da equidade social, posto que baseada em acesso desconcentrado dos meios de produção, seu fortalecimento é, de modo direto, distribuição de renda (cf. BOURDIN, op. cit.).

Assim, o desenvolvimento local se torna um desafio necessário, mesmo considerando que não existe uma definição universalmente aceita. Calvo (1999, p. 138) o entende como “[...] o processo de desenvolvimento econômico aplicado a um território uniforme – cuja extensão é geralmente menor do que uma região – dirigida por diferentes agentes locais que cooperam entre eles”.

Para Bourdin (op. cit., p. 42-43), “[...] o local é um lugar privilegiado de manifestações [...] as estruturas antropológicas são principalmente um conjunto de representações e de códigos transmitidos pela prática, como os mitos se exprimem nos ritos”. Partimos do princípio de que o desenvolvimento local seja transversal, tendo a responsabilidade de todos os atores sociais do meio – pescadores, trabalhadores rurais, comerciantes, responsáveis políticos locais, comunidades e demais organizações – que, de forma horizontal, buscam as soluções necessárias para a qualidade de vida da população.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento local torna-se um processo não só econômico, mas também humano, uma vez que prima pela liberdade, democracia, realização das pessoas, dos povos, etc. Calvó (op. cit., p. 143-144) enfatiza três importantes elementos para o desenvolvimento local:

- 1) [...] refere-se a um determinado território, em oposição ao global e tem um caráter mais prático do que teórico; tem uma proximidade maior com as pessoas e parte das bases, ou seja, dos beneficiários; 2) Deve facilitar oportunidades para compreender, principalmente aos jovens que são os atores do futuro; 3) Deve ser completo e integral, não pode estar isolado das realidades mais gerais, sejam elas regionais, nacionais ou internacionais, e deve estar inserido numa realidade global.

Como se percebe, o desenvolvimento local deve potencializar a vocação econômica de um espaço geográfico, seguindo a lógica do micro para o macro, considerando a valorização do capital social e humano. É nesta lógica que a Pedagogia da Alternância se insere enquanto uma metodologia inovadora, que vem buscando tornar a educação um instrumento de transformação social para as comunidades rurais, a fim de apresentar outras perspectivas de vida para os jovens do campo.

Calvó (op. cit., p. 137-138) destaca, por um lado, que o CEFFA “permitirá que o jovem adquira as competências necessárias no exercício da sua profissão para desenvolver seu projeto”, por outro, que o “espírito empreendedor deverá ser exercido num contexto determinado em seu próprio meio, fazendo do jovem um verdadeiro ator e autor do desenvolvimento local”.

A partir destes princípios e olhares de vários autores, podemos compreender os motivos que levaram o STR de Cametá e a Colônia dos Pescadores Z-16 a priorizarem a CFR como modelo educativo para seus filhos. Para estes sujeitos, a proposta propicia, através de sua metodologia, uma relação entre teoria e prática, numa perspectiva em que a educação é vetor para o desenvolvimento, assim como é também um processo indutivo de organização social e reflexão crítica do meio, o que vamos perceber de forma mais evidente no item a seguir, quando apresentaremos de forma mais detalhada a CFR de Cametá.

Neste sentido, o desenvolvimento local torna-se um processo não somente econômico, mas principalmente humano. Nesta perspectiva, o desenvolvimento local deve potencializar a vocação econômica de um espaço geográfico, seguindo a lógica do “micro” para o “macro”, considerando a valorização do capital social e humano onde não se pode perder de vista a política de educação que vem se estabelecendo para os povos do campo.

4 PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos da pesquisa seguem em direção abordagem qualitativa. Para Minayo et al. (1994, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com significados, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um aspecto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

No âmbito da pesquisa qualitativa esta investigação configura um estudo de caso, uma vez que suas características se enquadram melhor com a temática em estudo. De acordo com André (1995), para se entender um caso particular, deve-se levar em conta seu contexto, sua complexidade, assim como, sua totalidade, a fim de descobrir novas hipóteses teóricas, relações e conceitos sobre um determinado fenômeno quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu conhecer local.

A pesquisa bibliográfica nos auxiliou no aprofundamento teórico da pesquisa, através de leituras, resenhas e sistematizações de indicações bibliográficas relacionadas à problemática estudada. Adotaremos, assim, a análise documental, que permitirá a análise de documentos que sejam considerados relevantes. Isto, segundo Ludke e André (1986), constitui-se num rico instrumento de pesquisa, pois fundamenta afirmações de outros autores que sejam utilizados.

Por fim, adotamos a entrevista semiestruturada. Seguindo estas orientações buscamos os sujeitos que têm mais informações sobre as ações desenvolvidas pela CFR de Cameté desde a sua inauguração. Assim selecionamos 10 (dez) ex-alunos, por serem os principais sujeitos da pesquisa e 10 (dez) pais de alunos. Estes sujeitos são considerados importantes porque participaram da construção do processo pedagógico e do gerenciamento do projeto, conhecendo, pois, os avanços e os desafios da proposta metodológica, assim como da administração da Casa. Para a análise dos dados, intencionamos recorrer à técnica indicada por Bourdin (1977 apud CHIZZOTTI, 1991) denominada análise de conteúdo.

5 CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo analisar a replicação dos conhecimentos dos egressos da Casa Familiar Rural nas comunidades rurais que ficam no entorno da BR-422, no Município de Cametá. A pesquisa nos possibilitou várias reflexões sobre os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos do município, que nos permitiram uma compreensão mais aguçada da luta política e social que os trabalhadores e trabalhadoras vêm travando para atender às suas reivindicações.

Podemos perceber que os trabalhadores rurais e pescadores do município de Cametá são uma das principais referências dos movimentos sociais do campo da região tocantina e vêm contribuindo significativamente na formulação e proposição das políticas públicas. A população estudada demonstra um bom nível de compreensão sobre as suas possibilidades e o papel diante do Estado. De acordo com a análise que realizamos sobre a perspectiva de vários estudiosos que discutem a Pedagogia da Alternância, podemos inferir que ela viabiliza mais que um processo de escolarização. Ela concebe a formação dos sujeitos a partir de sua realidade, numa relação permanente entre família e escola, utiliza a propriedade para realizar as experiências teóricas, consegue proporcionar aos jovens o vínculo com a terra e despertar seu interesse pelo trabalho da agricultura e outras funções inerentes ao campo. Com isso, ela é um instrumento significativo na formulação de um plano de desenvolvimento local, e viabiliza uma articulação do local com o global.

Partindo de uma perspectiva da sustentabilidade social, política, cultural e ambiental, busca trabalhar no processo formativo dos jovens estes princípios. Conforme alguns documentos que analisamos da CFR de Cametá, como o plano pedagógico e o plano de estudo dos jovens, fica a preocupação com a sustentabilidade das comunidades. Este modelo educativo, priorizado pelo STTR de Cametá e pela Colônia dos Pescadores Z-16, na visão de pais e egressos, além de possibilitar a educação e o trabalho, proporciona novos valores para os jovens, como: a importância da participação na organização das comunidades, a mudança no comportamento familiar, o planejamento e o respeito com o meio ambiente.

Para os sujeitos contemplados com a proposta educativa da CFR, ela se diferencia da escola formal porque valoriza os conhecimentos que possuem, viabiliza o diálogo entre os jovens e a família. De forma sintética, enfatizaram que é uma escola para educar os filhos dos trabalhadores rurais. Podemos perceber isso durante várias entrevistas com a maioria dos pais e alunos: falavam com emoção e um sentimento de pertença da CFR. Destacaram que é um projeto para atender às necessidades dos filhos dos trabalhadores e que está oferecendo uma formação que proporciona aprofundarem os conhecimentos técnicos com a agricultura.

A CFR de Cametá tem um significado simbólico para os agricultores e pescadores artesanais, por ser o resultado de uma intensa luta. Ela não surgiu do acaso, concretiza um projeto educacional do STTR e da Colônia dos Pescadores Z-16, que sempre idealizaram uma escola onde pudesse ser também a casa de moradia dos jovens, uma vez que, pela falta de educação nas suas comunidades, ficavam sem poder educar seus filhos: os que podiam mandar para a cidade, iam para casa de parentes ou conhecidos, o que sempre era um transtorno para os pais, pois perdiam o controle da educação do lar, muitos abandonavam a escola, envolviam-se com drogas ou violência, as meninas engravidavam, enfim, na casa estes problemas não parecem ser preocupação para os pais, já que confiam extremamente nos administradores da Casa, ao contrário quando falam dos filhos que estudam nas escolas formais.

Neste sentido, podemos compreender a importância que a CFR de Cametá representa para as comunidades rurais. Os pais veem na Casa um lugar seguro para seus filhos estudarem, além de verem a proposta educacional sobre uma nova perspectiva, uma vez que os conteúdos trabalhados na formação são “o conteúdo” da vida cotidiana de cada trabalhador e trabalhadora rural, o que causou certa novidade e um ar de espanto sobre a forma de educar da Casa para um pai de aluno, destacado durante a entrevista: “[...] eu pensava que era um estudo diferente, [...] eu pensei que não era estudo e trabalho [...] quando acaba foi como aprender **a trabalhar** com os pais [...], na agricultura, [...] a formação que ele está aplicando até então é no nosso serviço [...]”. Com isso, permite-se perceber que o significado para as comunidades também está na sua metodologia, uma vez que os pais vão aprendendo as técnicas agrícolas com os filhos durante os experimentos na propriedade dentro de um movimento que é dialético.

Quanto ao processo da reaplicação dos conhecimentos dos egressos nas propriedades, podemos dizer que esta seria a concretização maior vislumbrada pelo Sindicato e pela Colônia dos pescadores, na essência do projeto, para que pudessem empreender e estimular novas dinâmicas nas comunidades, a fim de promover o seu desenvolvimento. Para isso, os jovens teriam que retornar para as propriedades rurais com suas famílias, o que tem sido o grande desafio, pois este movimento não vem acontecendo na sua totalidade; alguns, após o processo formativo, fixaram residência na cidade para continuar os estudos no Ensino Médio, uma vez que a CFR oferta até a 8ª série do Fundamental. Segundo os pais, quando são solicitados para realizarem alguma orientação técnica nas propriedades ou comunidades, estão sempre dispostos; outros, nos finais de semana, sempre retornam para as famílias e assumem o papel de verificar as plantações. Há outros que optaram em continuar na cidade para atuarem em outras atividades de trabalho, como mototaxista e emprego no comércio. Há também egressos em torno de 08 (oito) que estão estudando em escolas técnicas, como a de Castanhal, e 01

(um) da Comunidade de Jorocazinho foi cursar o Ensino Médio em uma Casa Familiar Rural no Estado do Piauí.

A justificativa principal dada pelos pais, lideranças sindicais e direção da CFR sobre o não retorno para as propriedades está aliada à necessidade de os jovens continuarem seus estudos, o que, por um lado, é extremamente positivo, uma vez que a CFR desperta este interesse nos jovens pela educação; por outro, como a escola formal trabalha sob outra lógica, pois já não permite este movimento da alternância, muitos vão perdendo o contato com a propriedade e o gosto pela atividade agrícola, como destacou um dos pais entrevistados.

Nas comunidades da área da estrada, foco de análise dos 21 alunos que se formaram no período de 2001 a 2004, cerca de 70% dos egressos permanecem em suas propriedades com as famílias e vêm implementando as práticas agrícolas sob a orientação das técnicas aperfeiçoadas durante o processo formativo na CFR de Cametá. Na opinião deles ou dos pais, isso contribuiu para terem uma produção maior e com mais qualidade nos períodos de safra, já implementam outras culturas nos pimentais e nas roças de forma organizada, com espaçamento adequado, tempo de plantar cada uma, tipo de adubação, quantidade de adubo para cada pé de planta, o tempo certo da colheita, etc.

Atualmente alguns egressos realizam com os pais a contabilidade de toda a produção da safra, a fim de identificarem o custo-benefício dos investimentos de cada uma das atividades plantadas, o que, segundo a sra. Maria Clara, mãe de um egresso entrevistado, antes não havia esta preocupação, com isso não sabiam se tinham lucro ou prejuízo. Ou seja, percebemos que os conhecimentos adquiridos estão sendo significativos para as famílias, assim como para os jovens, pois destacaram que há um aumento da produção agrícola, com novas culturas agrícolas sendo incorporadas nas propriedades; ou seja, pelos depoimentos que colhemos através das entrevistas há uma nova dinâmica produtiva e relações sociais nas propriedades e comunidades.

Mas, embora a produção venha melhorando, o crescimento da renda não é proporcional. Talvez isso seja contraditório. Mas, por conta da falta de uma política agrícola do município e de abertura de mercados para comercialização em maior escala, comercializam a produção nas feiras da cidade ou vendem para atravessadores a baixo custo. Com a falta de abertura de ramais e de manutenção dos já existentes para facilitar o escoamento da produção e a falta de energia, não há, pois, como armazenar a produção de frutas, ou seja, a falta destas estruturas ocasiona prejuízos para os agricultores, sendo obrigados a reduzirem o plantio e os investimentos.

O desenvolvimento para estas comunidades não depende apenas da qualificação e capacidade de produção dos trabalhadores, mas outras políti-

cas são necessárias para darem suporte ao sistema produtivo. A questão do transporte, conforme a atual situação dos ramais, foi uma das dificuldades levantadas pelos egressos como cruciais para frear a produção: “não adianta produzir muito, temos dificuldade para transportar e vender”; “tem produção de fruta que desperdiça”, destacou um dos egressos entrevistados, o que desestimula todo um trabalho planejado. Um dos pais entrevistados destacou que talvez a necessidade de o jovem migrar para a cidade sejam as condições estruturais de trabalho na agricultura, que ainda são muito pesadas. Enfatizou que, atualmente, existe muita tecnologia que pode ser utilizada para o trabalho da agricultura familiar, mas, infelizmente, não têm acesso: “os jovens de agora não querem mais se submeter ao trabalho forçado como fizemos no passado”, finalizou.

Outra dificuldade destacada pelos egressos e reforçada pelos pais para implementarem novas práticas econômicas nas propriedades foi recurso ao crédito na agricultura familiar. Para a maioria das atividades serem viabilizadas há necessidade de aporte financeiro. Enfatizaram que muitos experimentos que gostariam de desenvolver dentro das orientações técnicas, como a criação de frangos e suínos, as hortas comunitárias e o Sistema Agroflorestal (SAFs), não fazem por falta de estrutura. Ficou entendido que o sistema de produção por meio da utilização das técnicas que adquiriram na CFR é o grande estimulador e mais rentável para os trabalhadores, no entanto, falta capacidade financeira para as famílias desenvolverem esses projetos.

Estas famílias residem em comunidades bastante simples; no entanto, podemos perceber, durante as visitas para as entrevistas, que elas não possuem uma estrutura financeira do mesmo nível. Há umas que sobressaem sobre as outras, há residências mais estruturadas, há uma propriedade produtiva maior, que possui motor para gerar energia elétrica, casa de farinha no quintal, televisor, geralmente são as que possuem uma área de terra maior e estão há mais tempo no lugar. Nestas famílias, os egressos conseguem desempenhar mais experimentos e vivem em condições de vida melhor. São as contradições sociais que se refletem também no campo.

Como já foi destacado nesta pesquisa, a CFR de Cameté foi resultado de uma articulação das duas principais forças sindicais do município, o STTR e a Colônia de Pescadores Z-16, que visavam a ter um sistema educativo que formasse os jovens para contribuírem nas propriedades rurais a partir de suas realidades sociais. Pelo que podemos perceber, a ação destes dois sindicatos se deu de forma mais incisiva até o processo de implantação da casa, inclusive com a doação do terreno para a construção da Casa pelo STTR.

Atualmente a participação destas entidades na Casa se restringe aos eventos e a algumas reuniões, como convidados, o que evidencia que ambas não tinham uma estratégia definida com o projeto educativo pensado

e implantado por força de suas organizações, para que, ao final do processo formativo dos jovens, eles fossem incorporados em uma ação mais eficaz nas propriedades e comunidades. Talvez seja esta a justificativa para que cada egresso tenha seu trabalho voltado para suas famílias. Segundo os pais, a direção da CFR e a coordenadora da Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC), até o momento não existe nenhum trabalho específico de acompanhamento com estes sujeitos para terem uma visão sobre a eficácia deste projeto.

Compreendemos que o movimento social tem outra dinâmica organizativa, mas importante terem seus planejamentos que possam apontar novos rumos e tenham estratégias definidas para saberem como utilizar os resultados produzidos nos projetos investidos. O que se evidencia é que, ao final do processo formativo, a CFR está se tornando como a escola formal, ao promover escolarização dos jovens. De agora em diante cada um procura seu caminho.

Como já apresentamos, a área da estrada nas três primeiras turmas teve 21 jovens formados na CFR. No período em que estávamos fazendo a coleta de dados, formou-se uma turma e saíram mais 04; ainda há uma turma que iniciou no ano de 2007. Ou seja, pela representatividade de egressos que tivemos contato, podemos avaliar a capacidade de ação que possuem nas atividades da agricultura familiar pelos conhecimentos adquiridos; podemos destacar que a formação que receberam soma-se ao capital humano já existente nesta área, capaz de contribuir na formulação de um plano de desenvolvimento local para as comunidades.

Evidente que esta não é apenas uma tarefa do movimento social do campo, como o STTR e a Colônia de Pescadores Z-16, até porque não são gestores das políticas públicas, são agentes mobilizadores. Neste sentido, junto com os governos, podem construir uma proposta de desenvolvimento local de forma endógena. Faço esta reflexão para destacar que a CFR é uma proposta viável de educação para os sujeitos do campo, por contribuir na formação e otimização do capital social e humano.

Importante destacar é que esta experiência educativa é positivada pelos jovens e pelos pais. Destacamos que os egressos do entorno da BR-422, em sua maioria, retornaram para as propriedades rurais com suas famílias, replicando os conhecimentos adquiridos dentro de suas limitações e prioridades. No entanto, é necessário superar a atuação dos egressos apenas na família e socializar o aprendizado com toda a comunidade, principalmente porque são poucos jovens contemplados por turma, se considerarmos o universo de jovens no município.

Para que os egressos tenham uma ação mais eficaz no desenvolvimento das comunidades, faz-se necessário o STTR e a Colônia de Pescadores

Z-16 repensarem a estratégia inicial de quando projetaram que a CFR seria um instrumento importante de luta, não só de escolarização dos jovens, mas também que contribuiria na formação do capital humano das comunidades para fortalecer a organização social para construção de políticas públicas para o campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. Artigo. **Juventude Rural: Ampliando as oportunidades**. Disponível em: <<http://www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em: 2005.
- ANDRÉ, Marly Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BOURDIN, Alain. **A questão Local**. Tradução de Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: D&PA, 2001.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2007.
- BUARQUE, S. **Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal Sustentável**. Recife: IICA, 1999.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: [S. l.], 1999
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COSTA, Francisco de Assis. Questão agrária e macropolíticas para a Amazônia. **Revista Estudos Avançados**, v. 19, n. 53, USP/IEA, São Paulo, p. 131-156, jan./abr. 2005.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e Criatividade**. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 2., 2002. **Anais...** Brasília, 2002.

Tecnologias educacionais e formação docente: Impasses e desafios em escolas estaduais do município de Belém-PA

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

1 INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o cenário educacional brasileiro, é possível identificar uma latente carência tanto no que diz respeito à estrutura física dos sistemas de ensino, quanto à formação dos profissionais para atuar com os recursos tecnológicos. Nesse contexto, é imprescindível repensar o papel do educador. Libâneo (2007) enfatiza um aspecto interessante: qual o papel do professor na sociedade do conhecimento e da informação?

Importante reflexão que nos obriga a pensar acerca dos novos papéis atribuídos à escola e ao educador no cenário da globalização. As discussões sobre a necessidade da formação de professores para enfrentar os desafios atuais da educação se apresenta na ordem do dia. Contrariando algumas perspectivas, este autor destaca que, no contexto das novas tecnologias, o tema da formação de professores assume importância crucial.

Não há como negar a importância das tecnologias em nossa sociedade. A literatura aponta a importância das novas tecnologias educacionais em todos os setores sociais, inclusive no educacional. Mas, apesar das tecnologias já adentrarem as escolas, ainda é discutível as formas de acesso e seu uso como recurso didático e pedagógico. Nesse sentido, é importante analisar qual a importância das tecnologias nas escolas e como estão sendo formados os docentes para o uso destas no contexto educacional.

2 OS LIMITES À INTRODUÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Nos últimos anos presenciamos mudanças profundas em todos os setores de nossa sociedade e que, segundo a literatura, são consequências dos inúmeros avanços científicos e tecnológicos e ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Castells (2003) destaca que pre-

senciamos uma revolução tecnológica sem precedente em nossa história, uma revolução concentrada nas tecnologias da informação e da comunicação que começou a remodelar a base material de nossa sociedade.

A assertiva do acima citado nos remete à real importância desse novo momento que vivenciamos, dessa nova sociedade denominada de sociedade da informação e do conhecimento. Mas apesar desse reconhecimento, é importante refletirmos sobre o *porquê* do seu uso em nossos contextos sociais e de trabalho.

Segundo Apple (1995), o debate sobre o papel da tecnologia na sociedade e na escola não pode ser pensado apenas com enfoque nas questões técnicas, sobre o que podemos ou não fazer com elas, mas elas devem ir além. Devemos analisar suas causas, efeitos e benefícios à sociedade e à escola, ou seja, é preciso analisar as tecnologias no contexto da sociedade capitalista em que vivemos. Nesse sentido, como destaca o autor, nossa tarefa como educadores é exatamente não aceitar esse processo de forma acrítica, mas problematizar o papel das tecnologias na sociedade e, principalmente, nas escolas.

Mas, o que poderá acontecer se as tecnologias forem sendo introduzido em nossos contextos sociais de forma acrítica? Segundo o autor acima citado, a própria escola poderá ser transformada num mercado educativo (*industrialização da escola*), ou seja, haverá somente a introdução dos equipamentos sem uma reflexão sobre o porquê de seu uso na escola. Isso porque, segundo o autor acima citado, a nova tecnologia não é somente uma coleção de máquina e *software*, ela incorpora uma visão de mundo que orienta as pessoas a encarar o mundo de forma particular.

Assim, é preciso ter cuidado com a introdução da tecnologia em nossa sociedade e nas escolas, uma vez que seus efeitos, a longo prazo, poderão ser irreversíveis. É preciso analisar esse novo momento, os aspectos positivos, negativos e suas reais contribuições à educação. Analisar como poderemos usá-las como recurso didático e pedagógico, em que metodologias e quais delas realmente são úteis à escola e à sala de aula.

De acordo com Cysneiros (1999), no ensaio intitulado *Qualidade do ensino ou inovação conservadora?*, a realidade demonstrou que a mera introdução dos computadores não gerou mudança alguma, o que tivemos foi uma inovação conservadora, ao invés da qualidade do ensino. Nesse sentido, o erro está em acreditar que os computadores são “varinhas mágicas” e que sua presença basta para transformar a realidade de uma instituição educativa. Temos de evitar a tentação de transformar tais recursos em fins em si mesmo.

As ferramentas tecnológicas não têm em si mesmas o poder de produzir mudanças nas realidades educativas, mas, quando utilizadas a serviço da educação, podem ser de grande utilidade. A informática educativa supõe

o uso das tecnologias da informação e da comunicação com intencionalidade pedagógica, integrando-a como recurso dentro do planejamento do processo de aprendizagem, podendo ser utilizada em todas as etapas do processo de formação.

Na educação as tecnologias podem servir tanto para reforçar uma ideologia conservadora, quanto para ajudar a construir uma visão progressista. O professor autoritário usará as tecnologias para fortalecer ainda mais seu controle, ao passo que um professor progressista as utilizará como instrumento democrático. O uso libertador das tecnologias dependerá das finalidades que atribuímos a elas. É preciso estar atento, pois, segundo o autor acima citado, é frustrante constatarmos que, em nossas escolas, muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias, ou seja, o re-encantamento em grande parte dependerá de nós e de nossa capacidade de análise crítica destas.

3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A literatura sobre a temática aponta grandes desafios a serem enfrentados pelas escolas no que diz respeito à introdução das novas tecnologias nos processos pedagógicos, ou seja, é impossível ignorá-las uma vez que estão presentes em todas as esferas da vida social, assim, a lógica defendida é que os recursos tecnológicos estão presentes em todos os setores da vida, e se a escola não utilizar estratégias para inclui-los em sua dinâmica, os jovens terão acesso de uma forma ou de outra, em outros espaços, como a exemplo, em casa, no trabalho e em outros lugares.

Para Cysneiros (1999), a introdução das tecnologias nas salas de aula tem sido uma história de insucesso, com uso limitado e ganhos educacionais modestos. De acordo com o autor, o que tem ocorrido na realidade, ao invés de qualidade na educação, é uma “inovação conservadora”, onde os sujeitos escolares não exploram todo o potencial que as tecnologias podem ofertar e que, na maioria das vezes, aumentam a capacidade expositiva do professor e diminui a possibilidade criativa dos alunos, ou seja, substituem-se os artefatos, mas conservam-se as mesmas lógicas, não introduzindo mudanças significativas no contexto educacional.

No contexto da introdução das novas tecnologias educacionais as políticas públicas tendem a canalizar ações nesta direção, as escolas públicas nos últimos anos passaram a ser priorizadas com equipamentos tecnológicos para serem utilizados como novas ferramentas didáticas para tornarem as aulas mais dinâmicas ou mesmo, no caso de computadores, para a inclusão digital de pro-

fessores e alunos. A questão é que muitos docentes não têm acompanhado ou se interessado por este processo, pois há uma dificuldade de incluir os recursos tecnológicos nos processos educacionais, havendo necessidade de uma análise de como está sendo a formação docente em nossas escolas estaduais.

Atualmente, o Governo do Estado está promovendo um curso denominado “Mídias na Educação”, que objetiva realizar a inclusão e formação de professores da rede estadual de ensino que ainda não se encontram familiarizados com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Aliado a esse curso, o projeto NavegaPará está chegando e implantando internet nas escolas com o objetivo de realizar a inclusão digital de estudantes e professores.

Porém, apesar dessas duas importantes iniciativas, o que se observa ainda nas escolas estaduais é que os computadores são usados para a realização de trabalhos administrativos ou para enfeitar a sala da direção, e a internet, que viria para realizar a inclusão digital, é utilizada apenas por alguns professores apenas para a leitura de e-mail, não explorando os inúmeros potenciais e usos pedagógicos na escola e na sala de aula. Para os alunos a inclusão ainda está longe de ser uma realidade, apesar de muitos destes já terem contato com as novas tecnologias.

Nesse sentido, é urgente e necessário que nossas escolas eduquem para as mídias, entretanto, não de forma acrítica; é preciso de uma análise de seus usos e impactos na escola e na sociedade para que nossos jovens sejam usuários conscientes das novas tecnologias. Assim, nos dias atuais, não temos como negar a importância das tecnologias, mais importante ainda é quando estas podem ser usadas na educação, as chamadas tecnologias educacionais. Como essa relação entre tecnologias e educação é nova, ainda existem muitas dúvidas sobre como mediar essa relação. Uma das perguntas mais frequentes é exatamente: como estão sendo formados os docentes para o uso das tecnologias na escola? Nossa pesquisa caminha nesse sentido, ou seja, analisar a formação docente no contexto das novas tecnologias educacionais.

É preciso, no entanto, refletir de forma crítica sobre essa relação, uma vez que existe uma perspectiva que as tecnologias por si sós poderão resolver os problemas históricos da educação, de que a sua simples presença dará conta de transformar a preocupante realidade de nossas escolas. Isso, logicamente, é uma panaceia que não tem fundamentação, pois, se assim fosse, muitas escolas que já se encontram estruturadas tecnologicamente teriam resolvido os problemas da evasão, da repetência, da violência escolar, etc.

A questão caminha em outra direção e não se limita às questões técnicas, mas é preciso ir além e analisar não somente o papel das tecnologias nas escolas, mas também o próprio papel da escola na sociedade. Libâneo (2007) destaca que é preciso e urgente uma reavaliação do papel da escola e

dos professores. Para o autor, mais do que nunca, é importante o papel dos professores, todavia, surgem novas exigências educacionais que pedem um professor capaz de ajustar a sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação.

Ou seja, mais do que nunca é afirmado o papel do professor e da escola, mas é preciso que ela possa se inserir nesse novo contexto, uma vez que não é possível impedir que as tecnologias adentrem as escolas e as salas de aulas. Para o autor acima citado, a escola necessita deixar de ser meramente transmissora e tornar-se um espaço de síntese de informação. Nesse sentido, a escola e seus sujeitos precisam apropriar-se dos novos conhecimentos e aprender sobre as novas tecnologias para que assim possa não apenas produzir e atribuir significado a esse conhecimento.

Para o autor a escola precisa ensinar os alunos a buscar informação nos meios de comunicação e fornecer os elementos cognitivos para analisarem estas criticamente e atribuir significado. Trata-se de capacitá-los para selecionar informações, mas também de instrumentalizá-los para que possam construir conhecimento.

Para Stahl (1997), nas últimas décadas, o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação assumiu um ritmo crescente imprimindo à sociedade novos rumos. Para a autora, a importância da apropriação das novas tecnologias por todos é que permitirá um uso mais responsável das tecnologias. Nesse sentido, todos precisam estar preparados para explorar o potencial dessas tecnologias que estão à disposição de seus alunos.

Mas alerta que será sempre a capacidade do professor para selecionar e explorar as tecnologias adequadas ao seu contexto específico que dará a devida dimensão ao seu uso na educação. Para a autora, as máquinas são úteis para processar informações, mas são as pessoas que têm de fazer o resto: definir necessidades e propósitos, selecionar e analisar os dados relevantes, fazer inferências, percepções, tomar decisões e lidar com outras pessoas. Em outro sentido, é importante destacar que o uso das novas tecnologias na escola deverá ser o resultado de uma decisão pedagógica e não apenas uma opção técnica, e dessa forma contribuir para melhorar a qualidade da educação.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Para analisar como vem sendo realizada a formação docente no contexto das novas tecnologias educacionais em escolas estaduais do município

de Belém, entrevistamos docentes e coordenadores pedagógicos de escolas públicas estaduais. As análises dos dados coletados nos permitem afirmar que todos os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância das tecnologias na sociedade e na escola, pois podem contribuir com o processo educativo, além de que, se usadas de forma adequada, podem ser ricos instrumentos didático-pedagógicos. Concordamos com os sujeitos da pesquisa, pois as tecnologias educacionais, se usadas como recurso didático e com intencionalidade pedagógica, podem contribuir consideravelmente com a educação.

Mas, apesar desse reconhecimento do potencial das tecnologias, nem todas as escolas que já possuem tecnologias que podem ser usadas no processo educacional constroem estratégias para a sua utilização. Em muitas escolas as tecnologias são, como bem pontua Cysneiros (1999), apenas uma inovação conservadora, ao invés de melhoria da qualidade no ensino. Isso porque elas já se encontram nas escolas, mas servem apenas para dar ares de modernidade à escola, ou, por outro lado, apenas para modificar a aparência da aula e ampliar a capacidade expositiva do professor.

Nesse contexto as tecnologias são apenas máquinas e equipamentos e pouco contribuem para modificar o cotidiano escolar e a qualidade do ensino. Esse aspecto é extremamente importante ao analisarmos os usos das tecnologias nas escolas, pois perdemos uma excelente oportunidade de explorar todo o potencial das tecnologias a favor da educação.

Assim, há clareza por parte dos sujeitos da pesquisa sobre o que são as tecnologias educacionais e que estas já se encontram presentes na escola onde atuam. No entanto, quando questionados se usam as mesmas tecnologias como recurso didático-pedagógico, a resposta foi surpreendente, pois apesar destes reconhecem as tecnologias educacionais e afirmarem que estas existem na escola, contraditoriamente não as utilizam.

Mas, por que razão não incorporam as tecnologias às atividades pedagógicas e metodológicas? Essa problematização vai de encontro à questão dos usos e do acesso das tecnologias nas escolas. Segundo a docente M. C., o grande problema é que:

Para ter acesso às tecnologias é preciso um agendamento que é meio burocrático, pois não temos laboratório em nossa escola. Temos mais acesso às outras tecnologias como televisão, rádio, estação meteorológica, binóculos, lupas e jogos educativos. As outras temos dificuldade em acessar e são usadas de forma limitada pelos professores.

Como podemos evidenciar nas colocações da docente, apesar de existir as chamadas novas tecnologias educacionais em sua escola – como computadores, internet e as tantas possibilidades que chegam com elas – não são incorporadas nas práticas pedagógicas na escola pesquisada. Uma dos

condicionantes apontada pela professora refere-se à questão burocrática, ou seja, existe uma dificuldade no acesso aos recursos tecnológicos, o que tem como consequência a não utilização das tecnologias na escola.

A alternativa para isso seria a escola criar formas de acesso aos recursos, diminuindo os mecanismos burocráticos e incentivando os profissionais a os utilizarem, não somente como recursos pedagógicos, mas também como objeto de análise e reflexão. Além disso, cabe à escola também criar canais de discussão acerca da introdução das tecnologias em seu cotidiano, a partir de uma ampla reflexão crítica e reflexiva. A esse respeito, a docente S. B., ao justificar que, na sua escola, existem os recursos tecnológicos, mas a escola não cumpre seu papel de formar os profissionais para usar as mesmas, diz que:

O papel da escola é auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, de modo a propiciar formas adequadas de utilizar os recursos na educação. Para tanto, ela deve se adequar ao contexto social e cultural a que está inserida. Portanto, numa sociedade altamente tecnicista a qual pertencemos, onde o domínio sobre as informações tecnológicas representa avanço, poder e conquista, é necessário que a escola caminhe junto com todos.

Pelas assertivas que justificam a importância das tecnologias na escola, a professora acima citada destaca pontos relevantes para a discussão. É verdade, a escola tem papel essencial no que diz respeito a proporcionar espaços para que os sujeitos não somente aprendam sobre as tecnologias, mas também a utilizem de forma adequada, incorporando as suas metodologias, sempre tendo em vista que estas devem ser usadas com intencionalidade pedagógica.

Com relação à dificuldade no acesso, a docente M. C. destacou que a falta de formação é agravante na escola, pois nem todos têm conhecimento de como usar alguns materiais. Outro problema é a presença/ausência de alguns recursos, que, embora digam que existe, têm acesso restrito. Vejamos como responderam com relação à questão do acesso aos recursos tecnológicos na escola.

TABELA 01: ACESSO ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

GRAU DE ACESSO	PROFESSOR	TÉCNICO
Acessa com facilidade	01	
Pouco acessa	04	02
Acesso limitado	02	
Pouco interesse	01	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2009.

Na tabela acima foi possível identificar que os sujeitos ainda não usam as tecnologias em sua prática pedagógica por uma série de fatores. Um dos fatores apontados é exatamente a questão da dificuldade no acesso aos recursos. Isso levou 60% deles a responder que acessa pouco, pois não têm familiaridade e nem formação para tal. Outros 2% reafirmaram que não usam por conta da dificuldade no acesso, pois a gestão cria uma série de mecanismos burocráticos levando o professor a desistir de incorporar nas atividades pedagógicas. Ainda tivemos 1% que são aqueles que apresentam pouco interesse pela questão das tecnologias na sala de aula, sendo que consideram esta pouco importante para a educação.

Para afirmar os dados apontados, a docente M. L., justificando o seu uso limitado da tecnologia na escola onde atua, destacou:

Eu não consigo me adaptar com o uso das tecnologias, contudo, reconheço que é uma falha minha, pois sei de sua importância para a educação. Através das tecnologias, tanto docente, quanto discente podem ampliar suas visões de mundo.

Pela falta de familiaridade com as tecnologias, logicamente sua resposta com relação ao uso das tecnologias como recurso didático foi negativa. Para ela a escola não está preparada para trabalhar com os recursos tecnológicos, uma vez que os raros cursos de formação ofertados não são suficientes para formar profissionais que possam atuar nessa área.

TABELA 02: USO DA TECNOLOGIA COMO RECURSO DIDÁTICO

GRAU DE USO	PROFESSOR	TÉCNICO
Sim	01	02
Raramente	03	
Não	04	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2009.

Com relação ao uso das tecnologias como recurso didático pelas análises dos dados apontados, é possível afirmar que 40% dos docentes não usam os recursos a favor do processo educativo. Por outro lado, 30% responderam afirmativamente, e 30%, que raramente usam. Esses dados são preocupantes e revelam que são necessárias políticas públicas de formação continuada que deem conta de chegar aos diversos espaços para que, assim, os docentes e técnicos possam ser qualificados para o uso dos recursos disponíveis em suas unidades de ensino.

Nessa direção a docente S. S. B. assim justificou seu pouco acesso: “eu pouco acesso as tecnologias, porque não sei manusear o computador,

quando necessito, minha filha me auxilia”. Essa é um grande desafio para a gestão estadual, ofertar capacitação para que os próprios sujeitos possam operar as tecnologias no processo educativo. A esse respeito a SEDUC/PA já tem iniciativas de formação continuada como o curso de Mídias na Educação, o Núcleo Tecnológico Educacional (NTE), no entanto, como a maioria dos professores entrevistados encontra-se em estágio probatório, não são liberados para tal formação.

Com relação à importância da formação docente assim responderam:

TABELA 03: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

GRAU DE IMPORTÂNCIA	PROFESSOR	TÉCNICO
Muito importante	06	02
Importante	02	
Pouco importante		
Irrelevante		

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2009.

Assim, não somente a literatura aponta a importância da formação docente, mas os próprios sujeitos reafirmaram que não usam os recursos porque não possuem formação para tal. Com relação a isso, Libâneo (2007) pontua que os cursos de formação de professores precisam garantir espaços para a prática e estudos sobre as mídias, precisam aprender a dominar um saber sobre as mídias e multimídias. Ou seja, é preciso que estes se apropriem da tecnologia para provocar uma reflexão crítica acerca do seu uso.

Para a técnica em educação C. S., as tecnologias educacionais são essencialmente importantes para a escola e para a educação, pois não são apenas ferramentas para o processo ensino-aprendizado, mas estão em nosso dia a dia escolar. No entanto, apesar de em sua unidade escolar existirem tanto as consideradas novas tecnologias quanto as antigas, aquelas são pouco usadas ou têm uso limitado. Como justificativa de sua resposta, a técnica destacou que uma das causas da não utilização dos recursos tecnológicos é o fato de a escola não promover cursos de formação continuada para o uso das tecnologias educacionais.

Assim, não é de hoje que reconhecemos a importância das tecnologias na sociedade e na escola. Mas somente esse reconhecimento não é suficiente para que seja feita a incorporação destas na escola e na sala de aula. Nossas escolas estão ainda longe de incorporá-las em suas estratégias de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho foi possível constatar que, mesmo sendo a tecnologia tão importante para a sociedade e para a escola, sua incorporação ainda é feita sem uma ampla reflexão de uso e acesso nas escolas. O aspecto positivo da pesquisa é que os sujeitos reconhecem quais são as tecnologias que podem ser usadas na educação e na sala de aula, no entanto, negativamente não conseguem avançar, pois não as utilizam em suas práticas pedagógicas.

Necessitamos de muitas discussões e debates para ampliar o conhecimento sobre as tecnologias, sobre seu processo histórico e, principalmente, quanto ao uso destas tecnologias na sociedade, em geral e, especialmente, no âmbito educacional. Faz-se necessária a oferta de cursos de formação docente, haja vista que as tecnologias cada vez mais estão presentes no âmbito familiar e educacional.

Analisar a importância da formação docente no contexto das novas tecnologias educacionais foi importante, pois nos levou a constatar que somente o reconhecimento da importância das tecnologias na escola e ainda a sua presença não significam que esta possa contribuir para melhorar a qualidade do ensino. A pesquisa nos possibilitou ainda reconhecer que os sujeitos não usam as tecnologias apenas pela questão da resistência, ou por falta de interesse, mas existem inúmeros condicionantes que podem comprometer essa incorporação nas escolas e na sala de aula.

Nesse contexto, os sujeitos sem formação específica encontram sérias limitações para trabalhá-las. Esse aspecto foi enfatizado pelos sujeitos ao pontuarem que uma das maiores dificuldades é a ausência de conhecimento e familiaridade com as tecnologias, o que contribui para que muitos recursos importantes não sejam desenvolvidos em sua integralidade na escola. Esta é uma das principais problemáticas que necessita ser discutida e problematizada, no intuito de encontrar caminhos que garantam não somente uma formação inicial, mas também uma formação continuada aos profissionais da escola.

Em relação ao uso como recurso didático, identificamos que a grande maioria não usa essas tecnologias em suas propostas metodológicas, ainda prevalecendo o quadro e o pincel. Nesse sentido, torna-se essencialmente importante a realização de um amplo debate sobre a importância, os objetivos e as contribuições da tecnologia educacional e, acima de tudo, como um componente essencial que pode contribuir para o enriquecimento do processo educacional.

A pesquisa permitiu identificar que existe um esforço para sua utilização quando os sujeitos pontuam que gostariam de usar, contudo, têm

sérias limitações em consequência da ausência de uma formação específica. Igualmente, apesar de isso explicar o pouco acesso às novas tecnologias, isso não justifica o fato de estarem deixando de lado um componente essencial para o processo educativo, isso porque eles mesmos podem procurar formação para o uso de tais recursos na sala de aula.

Entretanto, foi possível identificar inúmeros condicionantes que fragilizam o acesso e uso desses recursos na escola. Dentre os que foram destacados pelos sujeitos estão: a ausência de formação para o uso das tecnologias, a questão burocrática da escola que limita a utilização e a falta de familiaridade e interesse pela utilização dos recursos tecnológicos na educação.

Assim, devido a várias limitações, os docentes e técnicos exploram de forma limitada as tecnologias, o que nos leva à síntese de que a tecnologia na escola pesquisada pouco contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Em que pese sua importância, estes ainda utilizam apenas as chamadas tecnologias tradicionais. Deve-se considerar que as tecnologias podem contribuir com mudanças na educação, mas ela, sozinha, não dará conta dessa tarefa, ainda que possa contribuir significativamente. São os sujeitos que deverão sair ao embate e criar formas e canais de participação e formação para que possam usar as possibilidades educativas que os recursos podem oferecer.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. As novas tecnologias em educação: parte da solução ou parte do problema? In: _____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhorias do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SOBRAL, Adail. **Internet na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- STAHL, Marimar. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Desenvolvimento econômico e organizacional: Uma investigação sobre a implantação do Programa Demonstrativo na Amazônia (PDA), nas comunidades de pescadores artesanais no município de Cametá-PA

*José Fernandes Barra
Gilmar Pereira da Silva*

Com o propósito de solidificar experiências com pescadores artesanais no município de Cametá, o Projeto Demonstrativo da Amazônia (PDA), ligado ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) do Governo Federal, vem desenvolvendo um trabalho de resgate ambiental desenvolvendo várias experiências de financiamento nessa área, onde tenha um trabalho de conscientização já consolidado.

A Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá tem procurado desenvolver, através de parcerias junto a agentes financiadores, projetos ligados à área dos pescadores artesanais. Desenvolve-se, nessa lógica, um trabalho com as várias experiências das comunidades como, por exemplo, a criação de infraestrutura, formação e capacitação de pessoal e montagem de assessoria técnica especializada no gerenciamento das atividades referentes a colônia de pescadores Z-16 de Cametá, criação e renda e conservação ambiental através da gestão dos recursos pesqueiros, focalizado aqui por meio da piscicultura (laboratório de produção de alevinos, fábrica de gelo, criação de peixes em cativeiro), acordos de pesca, manejo florestal e produção de palmito, produção de mel de abelha.

O objetivo é mostrar a importância dos projetos financiados pelo PDA no processo de consolidação da colônia de pescadores de Cametá como instituição mediadora protagonista no cenário político local e regional, assim como contribuir com essas experiências para um desenvolvimento sustentável, econômico e organizacional dos trabalhadores da área da pesca, desenvolvendo assim processos de preservação dos recursos naturais nas comunidades ribeirinhas no município de Cametá.

Este trabalho procura demonstrar essa experiência a partir de algumas comunidades onde elas acontecem, e os sucessivos avanços a partir da organização das comunidades locais. Para tanto, faz-se necessário mostrar

inicialmente a compreensão do que é movimento social, caracterizar o conceito de pescador artesanal para melhor compreensão das práticas e saberes sistematizados a partir da implementação desse programa federal.

Para obtenção dos dados da pesquisa, utilizaram-se oficinas coletivas de memória e discussão sobre os projetos em cada comunidade e entrevistas semiestruturadas e livres com beneficiários diretos dos projetos e lideranças comunitárias. Além de um material iconográfico e fílmico sobre as comunidades e os projetos.

Contudo, como o conhecimento é um processo cumulativo de verdades parciais e não tem um fim em si mesmo, novos desafios e novas experiências surgirão. O produto deste trabalho revela, portanto, vivências práticas e saberes importantes no desenvolvimento econômico e organizacional no campo dos trabalhadores da pesca neste município de Cametá.

Para sistematizar as experiências dos pescadores artesanais, no que tange aos projetos apoiado pelo PDA no município de Cametá, é preciso contextualizar dando privilégio à voz e à fala dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma metodologia em que o foco está nas percepções, representações e ações dos protagonistas diretamente envolvidos nos projetos.

As experiências chegaram ao município de Cametá no ano de 1995 e, hoje, acontecem em várias comunidades (Pacuí de Cima e de Baixo, Guajará de Cima, Cuxipiarí Furo Grande, Cuxipiarí Costa, Maú, Ovídio, Joroça de Baixo e Paruru de Janua-Coelis). Nessas comunidades acontecem diversas estratégias econômicas e organizacionais, tais como, acordos de pesca, piscicultura, melicultura, manejo florestal e criação e renda e conservação ambiental, através da gestão dos recursos pesqueiros (laboratório de produção de alevinos, fábrica de gelo).

Ressalta-se, no entanto, que o PDA no município de Cametá, tem dois caminhos: primeiro, um viés de entrada através da Colônia de Pescadores Z-16, órgão representativo e de grande expressão sindical. Configura-se através de um trabalho de organização, conscientização, um caminho para a busca da qualidade de vida dos pescadores e pescadoras que, ao longo dos tempos, foram subjugados como um povo ou uma classe sem cultura, sem saber e que serviam apenas para instrumentalização da pesca em si.

O segundo está relacionado diretamente aos pescadores artesanais em suas comunidades, através da atividade coletiva. Compreende-se que a vida dos pescadores em suas localidades não está atrelada somente à atividade pesqueira, como única forma de emancipação humana. Faz-se necessário buscar alternativas de sobrevivência e organizacional. Nesse sentido, necessitou-se de certo período de amadurecimento dos pescadores, pois, além de

causar certa desconfiança, com o passar dos tempos os grupos foram ficando mais fortalecidos e unidos.

As comunidades através do processo organizativo foram ganhando força, se estruturando enquanto mecanismo capaz de juntar pescadores em uma mesma forma de pensar: a luta pela sobrevivência e a formação de um sujeito onde o elo central baseava-se na melhoria de vida das famílias.



Esse movimento de busca de projetos financiados pelo PDA ganha força quando fazemos a seguinte análise: antes da implantação da Hidrelétrica de Tucuruí, no início dos anos 1980, o modo de vida dos pescadores da microrregião tocantina (Limoeiro do Ajuru, Cametá, Baião, Oeiras do Pará e Mocajuba) estava atrelado diretamente à pesca como uma fonte de sobrevivência tranquila e inesgotável. O pescado se dava de forma abundante, a água era de boa qualidade, a morada, principalmente à noite, era sem preocupação, portanto, segundo D. Rita, moradora e pescadora da comunidade de Joroca de Baixo, a vida era mais sossegada e dava para viver de forma tranquila:

Nós morávamos tranquilo. Tinha o peixe, tinha o açaí, tinha frutas... e tudo. Só bastava jogar uma malhadeira¹ na frente da casa e pronto, estava feito o almoço e a janta. Não era preciso se preocupar, pois o rio nos tranquilizava. Quando a gente pegava peixe [mapará] a gente vinha com o casco lotado, e passava dias e dias comendo o mapará de tudo quanto era jeito. A gente podia dormir a noite com as portas abertas sem medo de nada.

Essa forma de viver passa a ter uma nova dinâmica a partir da implantação da Hidrelétrica de Tucuruí, pois, o tão sonhado “progresso”, apregoad

¹ Material de pesca, utilizado com muita frequência por pescadores da região tocantina.

pela elite e pelo Governo à época, causou grande impacto na vida dos pescadores/as. Como agravante, ocasionou queda na economia proporcionada pela escassez do peixe, e o desaparecimento de várias espécies de peixes, bem como, a diminuição acentuada dos cardumes de mapará, peixe típico e símbolo da região. Baixa produtividade dos solos de várzea, implicando na queda da produção de frutos como o cacau e o açai; poluição da água e assoreamento do rio Tocantins o que aumentou consideravelmente as doenças.

Sobre a existência de projetos dessa natureza, e estratégias econômicas dos pescadores artesanais, Falkemback (2001, p. 15) reflete que:

Estabeleceram no bojo de uma luta que buscou, portanto, resgatar condições de vida para essa população atingida pelos danos sociais e ambientais decorrentes de projetos culturalmente invasivos, socialmente excludentes e politicamente antidemocráticos.

Todos esses fatores interferiram diretamente na geração de renda, provocando uma mudança sistemática no modo de trabalho e reprodução dos pescadores/as, que, a partir de então, passam a utilizar novas estratégias de sobrevivência, vendo no corte predatório do açazeiro para extração do palmito, uma das maiores fontes de economia. Outras atividades começam a existir, como a criação de pequenos animais, acordos de pesca e piscicultura, esta última apoiada, mais tarde, pelo PDA.

Vale ressaltar que as contradições entre crescimento econômico e manutenção dos ecossistemas que os sustentam encontram-se cada vez mais em evidência. E não apenas pelas condições de vida, já bastante precárias, das populações mais pobres, como também os padrões altos de consumo material e energético das sociedades contemporâneas (BUARQUE, 2006; FOLADORI, 2001; SACHS, 2004; XIMENES, 1997). Os indicadores da deterioração dos ecossistemas em todo o mundo tornam-se alarmantes, à medida que a capacidade de suporte das áreas de floresta vem sendo reduzidas.

Na conjuntura atual, as ações implementadas pelo Subprograma Projetos Demonstrativos, na região amazônica, tem representado importante estratégia para a proteção da biodiversidade, e traz à tona questões relacionadas com as demandas das populações residentes nas áreas ribeirinhas.

O PDA tem sido um importante instrumento para a elaboração de propostas capazes de auxiliar a sobrevivência de populações tradicionais, pois, ao mesmo tempo em que lhes garante a geração de renda, permite a exploração ordenada com vistas à sustentabilidade. Projetos tais como apicultura, piscicultura, acordos de pesca e manejo de açazeiros têm representado uma alternativa viável no sentido estimular o trabalho e permanência das famílias na área ribeirinha respeitando seus limites e impedindo a implantação de culturas degradantes.

Para garantir que as florestas continuem sendo valorosas e capazes de garantir renda à população local, faz-se necessária a inserção de novas técnicas e trabalhos voltados para diversificação da produção. Neste sentido, o PDA, na análise dos participantes das comunidades atendidas pelo programa, tem sido muito importante não só por proporcionar auxílio financeiro e acompanhamento técnico aos pescadores e às pescadoras deste município, mas pela possibilidade de provocar a mudança de concepção dos atores em relação a novas formas de vivência, respeitando os limites do meio ambiente. Para Doriélio, morador da comunidade Pacuí,

O PDA é um projeto que é sustentabilidade, ele não é um projeto de dois três anos e acabou, ele deixou um marco na nossa vida, um total significado. O PDA é um projeto de sustentabilidade, não um simples projeto, um projetinho como se diz, ele vem pra dar na vida dos cidadãos conhecimento, que é principal, o básico da nossa vida. Não é só dar condição [...], mas é dar o conhecimento em si pra que a gente possa tocar o nosso negócio com o nosso próprio conhecimento.

Iniciativas produtivas comunitárias, desenvolvidas na Amazônia pelo PDA, são a base do Programa para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG-7) para incrementar a produção sustentável das populações tradicionais (extrativistas, seringueiros, ribeirinhos e índios). Esse é um fator considerado fundamental para melhoria da qualidade de vida dessas comunidades, mantendo-as na floresta e evitando o desmatamento causado pelos grandes empreendimentos.

Um dos objetivos do Programa é manter os conhecimentos tradicionais com a ocupação da mão-de-obra local. A produção amazônica possui características peculiares que precisam ser entendidas para que o ecossistema seja mantido sem que para isso populações inteiras abram mão de suas formas de vivência e garantia de qualidade de vida. Uma mudança significativa pode ser vista nas pequenas comunidades da região. A capacidade de negociação mudou, houve melhoria na geração de renda, nas questões de saúde, higiene e educação. Ainda segundo D. Rita,

O PDA ele ajudou muito, trouxe vários cursos, agente teve aquela participação da igreja que sempre apoia, eu acho muito fraca a participação que a gente vê é que nossos governantes não investem, essa é a grande dificuldade que a gente tem. Tudo que nós temos de aprendizado, de benefício pra nossa comunidade é através dos projetos, porque com quem a gente consegue se adaptar, com quem você consegue conversar, dizer onde é sua dor é com as Ongs é com esses projetos. A grande dificuldade que a gente tem ainda é a de conscientizar mais famílias. Eu imagino, espero que PDA continue do nosso lado trazendo essas oficinas, esse aprendizado pra melhoria das nossas famílias. As nossas

famílias tá precisando de mais aprendizado de mais formação e pelo PDA a gente pode trazer essa formação essa conscientização, nessa luta. Espero que isso tenha progresso e que daqui seja algo de esperança para o futuro das nossas famílias.

Percebe-se, a partir de pesquisas de campo, que, para as ações do PDA se consolidarem de maneira efetiva, faz-se necessária a implementação de um conjunto de políticas públicas² envolvendo os âmbitos federal, estadual e municipal. Os projetos do PDA na região tocantina têm representado apenas uma das etapas e necessitam de ações articuladas e sistemáticas para se constituírem como alternativa de sustentabilidade. Neste sentido, é de suma importância que se viabilizem investimentos por parte do poder público nas áreas de infraestrutura e serviços básicos – como saúde, educação, lazer, energia elétrica – capazes de proporcionar condições de vida mais digna às comunidades ribeirinhas.

As consequências sociais e humanas com relação aos modelos de desenvolvimento baseados na exclusão e na pobreza da maioria têm sido bastante questionadas (LIMA, 2001; SIMONIAN, 2007; SOUSA, 2002). A Amazônia tem representado um laboratório de políticas desenvolvimentistas desastrosas onde os principais prejudicados são as populações tradicionais, moradores das áreas rurais. Parte dos projetos e ações desenvolvidas nesta região concebe as pessoas como objeto e não como participantes e agentes de construção da realidade. Contrapondo-se a essa lógica, o PDA tem proporcionado o desenvolvimento de novas metodologias de elaboração e execução de projetos trazendo como inovação a ampla participação dos atores envolvidos.

As populações rurais compreendem cada vez melhor o processo de exclusão ao qual são submetidas, de modo que, para Arroyo et al. (2004) e Gohn (1999), o campo no Brasil está em movimento e começa a cobrar ações mais significativas. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores, trabalhadoras que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para área rural e seus sujeitos. É necessário começar a encarar a zona rural como um lugar rico e cheio de vida, liberdade e bem-estar, para isto, é fundamental que cada cidadão ribeirinho tome consciência de sua condição.

É preciso que estes sujeitos compreendam que o melhor modo de conseguir a sua realização é gerando união dentro da própria comunidade, buscando cada vez mais saúde, educação e efetivação de políticas públicas voltadas para suas necessidades. A construção desta sociedade sustentável

² As políticas públicas consideradas neste trabalho envolvem saúde, educação, transporte, segurança alimentar, habitação.

envolve a promoção de uma educação que estimule a transformação ética e política dos indivíduos, os processos de produção e apropriação dos bens econômicos, bem como das instituições, promovendo mudanças que percorram o cotidiano individual e coletivo.

Nesse cenário, o grande desafio do PDA na região do Baixo Tocantins tem sido o de propor um novo projeto de sociedade, no qual os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais sejam criticamente revistos. Isto implica levar os cidadãos a uma compreensão de que sua realidade imediata sofre os reflexos da realidade social, ao mesmo tempo em que as ações individuais vão se somar às ações de outras pessoas e compor o tecido social. Esta relação dialética entre o individual e o coletivo vai dar movimento à realidade, e poderá concretizar-se em um mundo mais justo e sustentável aos humanos e a outras entidades não humanas, mas sem as quais não haveria o mundo tal qual o conhecemos.

Em uma pesquisa preliminar³ na região alguns moradores da área ribeirinha consideraram que os projetos implementados pelo PDA têm sido fundamentais para a mudança de concepção em relação aos rios e à floresta, bem como novas formas de gerar renda sem destruir o meio ambiente.

Dentre as ações incentivadas pelo PDA merecem destaque os acordos de pesca, que são fruto de um processo de discussão realizado em sucessivas reuniões com o objetivo de assegurar o máximo de representatividade daqueles que exploram os recursos pesqueiros e que começaram a perceber que a qualidade de vida estava sendo ameaçada por conta da diminuição do pescado. Os representantes da Colônia de Pescadores Zona 16 (CP Z-16) de Cametá expressaram sua consciência de que se fazia necessária alguma atitude frente aos efeitos perversos da destruição das florestas e diminuição do pescado.

Somado a essas ações, o PDA também incentivou na região do Baixo Tocantins a apicultura. Esta atividade não despertou maiores interesses até a colheita dos primeiros litros de mel, só então passou a merecer atenção especial.

Olha a gente iniciou aqui esse projeto do PDA e foi muito bom aqui pra comunidade nós não sabia mesmo nada de como trabalhar com apicultura e graças a esse projeto nos fizemos um curso aqui pra gente começar a trabalhar [...] e depois começamos já a trabalhar o processo da colheita, onde pra nós foi uma grande honra e agora a gente já não encontra essa dificuldade tanta que muitas pessoas ainda tem dificulda-

³ A primeira etapa desta pesquisa aconteceu em outubro de 2009, consistindo em um *survey* nas comunidades de Pacui e Cuxipiarí.

de por não ter certos equipamentos pra também trabalharem por que ainda foi muito pouco o que veio pra nós aí a gente ainda tem que compartilhar com esse povo que quer trabalhar. E foi muito bom pras famílias porque a gente já tem uma ajuda para sobrevivência da família (Marçal, morador da comunidade de Pacuí).

O PDA também incentivou o manejo de açazais como forma de garantir maior produtividade e exploração consciente dos recursos da floresta. Além do manejo de açazais, o PDA também incentivou o manejo de outras espécies conforme o depoimento que se segue.

[...] depois veio manejo, principalmente o manejo de enriquecimento que hoje só não foi boa pra nós a copaíba e graviola. Esse manejo de enriquecimento entrou no PDA que a gente discutia muito as coisas que já tinham sido devastadas na ilha porque o PDA veio ensinar um manejo diferente, o primeiro manejo que nós aprendemos era que tirava tudo das áreas depois que o PDA veio dizer que não por isso que foi feito o manejo não só do açaí, mas como o manejo de enriquecimento e com isso a gente procurou buscar nas discussões as nossas árvores nativas daqui (D. Rita, moradora da comunidade de Joracazinho).

Mesmo diante desta conquista com a criação do PDA, problemas vários vêm surgindo no sentido de constituir uma mudança nas relações econômicas da sociedade em que esta realidade se faz presente. É grande o desafio a ser enfrentado pelas políticas e ações que se fazem necessárias nas comunidades ribeirinhas para que ocorra a inclusão efetiva de seus moradores a condições de vida melhores.

Um grave problema enfrentado pelo PDA é a dificuldade em se trabalhar a conscientização ambiental e exploração racional dos recursos naturais, já que, na ausência de alternativas, as pessoas acabam cometendo atos danosos a florestas e rios assombrados pela ameaça da ausência de renda. Por mais que algumas ações venham sendo desenvolvidas pelo PDA os problemas relacionados a políticas públicas ainda são muitos.

Os projetos implementados pelo PDA são norteados por uma concepção que considera tanto a dimensão política, econômica, educativa quanto a cultural, respeitando as especificidades dos mais variados grupos sociais, considerando não só suas limitações, mas também assegurando suas demandas. A nova concepção de desenvolvimento remete tal discussão ao problema da participação, considerando-se as dimensões em âmbito global, regional e local. É preciso compreender o desenvolvimento como uma maneira de resolver as necessidades de uma comunidade, e, para isto, é fundamental que esta mesma comunidade tenha a possibilidade de compor suas propostas e expor seus anseios.

Neste sentido, torna-se imprescindível definir no seio do grupo o que se entende por necessidade e quais são elas.

O desenvolvimento sustentável consiste, assim, numa transição para um novo estilo de organização da economia e da sociedade e das suas relações com a natureza, prenunciando uma sociedade com *equidade social e conservação ambiental*. Essa transição de um estilo insustentável para um sustentável deve, contudo, enfrentar e redesenhar a rigidez e as restrições estruturais, que demandam tempo e iniciativas transformadores da base da organização da sociedade e da economia. (BUARQUE, 2006, p. 70).

É necessário priorizar o desenvolvimento de habilidades técnicas, capacitando os homens, por meio de instrumentos educacionais capazes de transformar a realidade e conscientizar a massa populacional. Sob esse aspecto, o processo formativo instaurado pelo PDA tem contribuído para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, da autoconfiança e a autoestima. Inclusive,

Sugere-se que o projeto nacional de desenvolvimento deve emergir gradualmente de um diálogo conduzido, tanto em nível local como nacional, entre todos os atores significativos do processo de desenvolvimento (governo, camponeses e trabalhadores, empresários, intelectuais e a sociedade civil organizada), com vistas a alcançar objetivos negociados e a definir as obrigações contratuais de todas as partes envolvidas (SACHS, 2004, p. 87).

Assim, a sustentabilidade necessita, além de “tecnologias sadias”, de padrões diferentes de relacionamento social, organizações comunitárias coesas, solidárias e baseadas em fortes motivações e valores e interesses comuns. As populações residentes nas comunidades investigadas carecem de um processo formativo capaz de lhes proporcionar esclarecimentos empreendedores, para que tenham condição de enfrentar as mudanças na dinâmica local geradas pelo mercado.

Na medida em que as populações começam a se apropriar dos conhecimentos e das informações gerados pelo processo formativo gerado pelo PDA, a relação entre meio ambiente e população ribeirinha assume um papel cada vez mais desafiador. Uma vez articulados conhecimentos e informações com demandas e perspectivas locais, cria-se a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.

O desafio do fortalecimento da cidadania para a população ribeirinha se concretiza a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres de se converter, portanto, em ator corresponsável na defesa da

qualidade de vida. Uma proposta de sustentabilidade deve culminar em um aprendizado social, baseado no diálogo e interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Contudo, os resultados apresentados pelo PDA têm sido bastante positivos, especialmente no que se refere à elaboração de outras alternativas de renda às populações ribeirinhas. Os contemplados pelo projeto argumentam sua importância principalmente no que concerne à mobilização dos ribeirinhos, conscientização ambiental, estímulo ao empreendedorismo e capacidade de geração de renda.

O PDA proporcionou incentivo e fortalecimento de organizações sociedade civil, a exemplo a Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá, associações de moradores e comunidades, fazendo de metodologias que estimulavam a mobilização, senso de coletividade e iniciativas locais. Houve importantes trabalhos fomentando práticas produtivas capazes de melhorar a qualidade de vida local sem comungar com a destruição da floresta. Além destes aspectos, outro importante resultado alcançado foi a prestação de auxílio financeiro, técnico e administrativo para que as entidades alcançassem autonomia e a adquirissem instrumentos para melhor discutir e propor elaboração de políticas públicas para as populações ribeirinhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer para análise de estudo as experiências implementadas pelo PDA junto aos pescadores de algumas comunidades do município de Cametá, como mecanismo de resistência ao modelo neoliberal de diminuição de projetos coletivos, o referido trabalho toma como importante sua experiência e exemplo aos demais movimentos sociais e seus mecanismos de superação e coletividade.

Trata-se, no entanto, de uma alternativa viável e capaz de superar barreiras institucionais, atividades burocráticas e, principalmente, a individualidade daqueles que veem o sindicato ou uma entidade como um meio de vida e não uma oportunidade de liderar conquistas sociais amortizadas historicamente. Ressalta-se que essas práticas não são algo dado, mas sim construído. Essa construção é recheada de lutas árduas, de embates e de conquistas, o que a torna ainda mais valorizada.

O trabalho também contribui para uma reflexão de que as instituições da sociedade não vêm correspondendo com os anseios do ser humano. Isso faz com que o mesmo viva com o mínimo de dignidade. E se isso acontece é por falta de políticas públicas efetivas como sustentabilidade de um mecanismo de cidadania.

Quando os movimentos sociais lutam pela melhor qualidade dos trabalhadores da pesca, da agricultura, no caso mais específico de Cametá, temos e vivemos por parte dessas entidades e movimentos o processo revolucionário. E se estamos num processo revolucionário é possível que este processo seja educativo.

Nosso objetivo ao trazer esse assunto é captar experiências e dimensões educativas que existem nesses movimentos que, a nosso ver, são revolucionários, de reafirmação dos sujeitos humanos (crianças, jovens, adultos, mulheres, negros, pescadores...) que viveram no limite da possibilidade humana. É dessas experiências democráticas de redefinição dos sujeitos que temos que buscar a educabilidade.

Pensamos que as respostas para muitas questões e para quem quer construir a democracia e a cidadania (que também passa por essa leitura) terá que ser nos seus próprios limites em que está posta a humanidade ou a possibilidade de humanização de muitos seres humanos.

Temos a convicção de que a entidade, a colônia Z-16, sozinha, não constrói sujeitos, mas deve estar sintonizada com o processo mais amplo de crescimento do ser humano. Podemos pensar em experiências democráticas como meio educativo enxertado nessa árvore dos movimentos e das entidades que ainda está viva, dando bons frutos. Podemos retomar nossos sonhos, pois ainda poderão brotar se vinculados à luta pelo direito à vida e à inclusão social. Encontrar na experiência uma alternativa econômica de organização dos pescadores e pescadoras da região, um espaço onde sujeitos sociais sejam tratados como humanos.

Se cumprirmos essa função enquanto agentes transformadores, teremos cumprido a função histórica diante da exclusão social e cultural, pois a função e a finalidade da educação não é só humanização, mas também, diante dos oprimidos, a recuperação da humanidade roubada. Educar é divulgar experiências que levam a “desamarrar” os seres humanos de concepções e práticas individualistas, é colaborar na construção de desenvolvimento dos sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

_____. ARROYO, M. G. et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

BUARQUE, S. Desenvolvimento sustentável. In: _____. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. p. 95-129.

- CARVALHO, I. **A invenção ecológica**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- FERNANDES, Marcionila; GUERRA, Lemuel (Org.). **Contra-discurso do desenvolvimento sustentável**. 2.ed. rev. Belém: UNAMAZ, UFPA, NAEA, 2006.
- FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. São Paulo: ABDR, 2001.
- FURTADO, Gislane Furtado; BARRA, José Domingos Fernandes. **Os pescadores artesanais de Cametá: formação histórica, movimentos e construção de novos sujeitos**. Cametá, PA, 2004. (Coleção Novo Tempo Cabano; 5)
- GOHN, Maria Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- IRVING, M. A.; AZEVEDO, J. **Turismo: o desafio da sustentabilidade**. São Paulo: Futura, 2002.
- LIMA, A. A. B. **Educação popular na Amazônia: as experiências da CUT em qualificação profissional**. Porto Velho: CUT; Escola Sindical Amazônia/Escola Sindical Chico Mendes: Imediata, 2001.
- PIRES, A., MOURA, E. et al. O desafio de conservar as florestas inundáveis amazônicas no Brasil. In: **Science and local communities: strengthening partnerships for effective wetland management**. USA, Ducks, 2002. p. 1-45.
- _____. **Princípios e processos na implantação do manejo florestal comunitário na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá**. Manaus: ISA, 2003.
- SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- SOUZA, Nelson Mello. **Educação ambiental: dilemas da prática contemporânea**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2000.
- XIMENES, Tereza (Org.). **Perspectivas do desenvolvimento sustentável: uma contribuição para a Amazônia 21**. Belém: UFPA; UNAMAZ, 1997.

A autoavaliação institucional e a lógica da excelência: Sinais de alerta

Débora Alfaia da Cunha

1 INTRODUÇÃO

O artigo apresentado versa sobre autoavaliação institucional. A análise centra-se nos efeitos das experiências de autoavaliação de cursos de graduação, da Universidade Federal do Pará, sobre a imagem projetada pelas faculdades. O recorte temporal são as experiências autoavaliativas realizadas após 2004, sob a inspiração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O objetivo do artigo é demonstrar que apesar das potencialidades formativas, a autoavaliação institucional pode incentivar a adoção da lógica gerencial pelas universidades públicas, a partir da incorporação do discurso da excelência. Consequentemente, a autoavaliação também pode ampliar a importância atribuída pelos docentes e alunos de graduação aos resultados das avaliações externas, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e as classificações obtidas nos *rankings* midiáticos.

Nessa moldura, a avaliação institucional termina por incentivar a competição mercantil e a orientar o currículo para atender às exigências dos exames e *rankings*, descaracterizando os objetivos inicialmente colocados a essa prática pelo SINAES. Segundo o documento-base do SINAES (2007), a avaliação institucional possui uma função eminentemente formativa, pois deve fortalecer o respeito à identidade e à diversidade institucional e não a competição e a homogeneidade das propostas acadêmicas. O referido documento articula ainda avaliação e aprendizagem, ao afirmar que “a autoavaliação institucional deve ter, portanto, um caráter educativo, de melhora e de autorregulação. Deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações” (MEC, 2007, p. 105).

Por acreditar nas potencialidades formativas da autoavaliação, o presente artigo se constitui em um sinal de alerta sobre a necessidade de acompa-

nhamento dos efeitos da autoavaliação institucional. Sem avaliar a forma que a autoavaliação vem se consolidando nas instituições universitárias permite-se que esta prática siga caminhos perigosos à autonomia acadêmica, como reforçar o poder da mídia e do mercado sobre a vida universitária.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apresentada se constituiu em um estudo de caso realizado na UFPA, no período de janeiro a dezembro de 2009. Como o objetivo da pesquisa era compreender os efeitos da autoavaliação no ensino de graduação, o trabalho de campo voltou-se para as faculdades de Direito e de Engenharia da Computação, em virtude de estas apresentarem as experiências autoavaliativas mais comentadas no âmbito da Administração Superior da UFPA.

Para coleta de dados, utilizou-se a observação sistemática e a entrevista semiestruturada, na modalidade centrada no problema (FLICK, 2004), aplicada para os coordenadores e docentes das duas faculdades. Possíveis limitações na composição da amostra foram contornadas pela extensa pesquisa documental, que permitiu triangular os depoimentos e as observações. Importa esclarecer que, por motivos éticos, os nomes dos entrevistados foram trocados e que a utilização de nomes fictícios objetivou fornecer ao texto uma leitura mais dinâmica.

2 O ESTADO AVALIADOR E A LÓGICA DA EXCELÊNCIA

A partir da década de 80 do século XX, ocorreram mudanças profundas na relação entre Estado, Mercado e Universidade. Nesse processo, no qual reina a “confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras” (AFONSO, 2005, p. 51), a avaliação se destaca, porque permite controlar a oferta e a expansão da Educação Superior. O crescimento e a diversificação da oferta seguem uma tendência privatista, pela diminuição de investimentos públicos e pelo incentivo à constituição de um mercado educativo, inclusive em caráter transnacional. Ao transformar a educação em serviço, o Estado diminui suas responsabilidades financeiras e amplia o controle e a supervisão dos agentes educacionais, tornando a avaliação um mecanismo de regulação e desregulamentação (AFONSO, 2005, 2007).

A centralidade das políticas avaliativas difundiu entre os pesquisadores em educação alguns termos que tentam sinalizar as novas formas de regulação e desregulamentação promovidas pela esfera estatal. Assim, difundiram-se expressões como: Estado-intervencionista, Estado-regulador, Estado-competidor, etc. Apesar da multiplicidade, utilizaremos a expressão “Estado avaliador”, como termo síntese da forma de relação entre Universidade,

Estado e Avaliação nas sociedades contemporâneas. Embora, seja preciso admitir que, dependendo da característica que está sendo destacada das políticas pós-90, nem sempre esta designação é a mais adequada.

O termo “Estado Avaliador”, proposto por Guy Neave na década de 1980 e revisitado por esse mesmo autor em 1990, expressa, segundo Afonso (2005, p. 49), que

[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, pela importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Além disso, esse termo marca a transição de um controle burocrático e fortemente centralizador para uma regulação híbrida que conjuga a supervisão do Estado com estratégias que incentivam a autonomia e a autorregulação das instituições educativas. O incentivo à autonomia, que, de início, sugere uma contradição no *corpus* desse modelo de Estado, expressa, em verdade, a coerência com os princípios mercantis que o sustentam, porque estimula a competição e o uso de mecanismos de gestão mais eficientes e, assim fazendo, incentiva a consolidação de um mercado educativo (AFONSO, 2001).

Todas as estratégias do Estado Avaliador convergem para a necessidade de reformas no modo de produzir e reproduzir das universidades, pois representam mecanismos de coerção e convencimento para que as Instituições de Educação Superior (IES) realizem mudanças internas profundas. Mudanças que possuem como horizonte a privatização. Privatizar não significa anular a oferta pública de educação, mas se refere a como os agentes, públicos e privados devem organizar seus produtos educativos, no caso, a partir da importação de processos, rotinas e modelos empresariais. Privatizar significa assumir o *modus operandi* do mercado no campo científico-educacional.

A força nefasta da privatização sobre as universidades se apoia na multiplicidade de sua materialização, pois seus efeitos não se expressam em apenas um lugar ou em uma determinada atividade, mas em vários níveis institucionais. A privatização possui uma capilaridade que a faz atingir vários processos que caracterizam a forma de produzir e reproduzir das universidades, em especial os relacionados à tríade: gestão, formação e docência.

No âmbito da gestão, a qualidade surge como a pedra angular que sustenta os desejos de excelência, inovação e competitividade. De tal modo a qualidade assume um viés produtivista. Esse *ethos* da administração de negócios modifica o sentido da racionalidade acadêmica, pois mercantiliza práticas que não possuíam o ideal econômico como seu objetivo. Modifica também o sentido da autonomia universitária. Transforma a autonomia histórica do

campo científico-educacional em liberdade para assumir os valores privados, pois, segundo a lógica neoliberal do Estado Avaliador, “as instituições, para serem mais eficientes, produtivas e competitivas, precisariam de liberdade para poder se organizar e adotar princípios e métodos de gestão e planejamento próprios das empresas”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 174). Nesse contexto, a potencialidade formativa da autoavaliação fica obscurecida e torna a autoavaliação um instrumento de legitimação do discurso competitivo do Estado Avaliador, como ilustram os resultados da pesquisa de campo apresentada no item 4.

3 O SINAES E A AUTOAVALIAÇÃO FORMATIVA

Até o ano de 2004, as políticas de avaliação da Educação Superior seguiram prioritariamente as tendências anteriormente comentadas do Estado Avaliador. Todavia, uma nova orientação surgiu no cenário político brasileiro pela aprovação do SINAES. O SINAES foi bem recebido pelas universidades federais, porque, entre outras razões, a vitória do projeto popular, personificado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trazia esperanças de fomentar novas relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e o Governo Federal. Esperanças que foram concretizadas parcialmente, uma vez que a gestão universitária continuou atrelada às contingências econômicas e sociais do governo anterior, deixando nítida a dificuldade de materialização do programa democrático e popular prometido pelo novo governo. Além disso, a tensa relação com os trabalhadores da Educação Superior, principalmente pela tardia resposta às reivindicações salariais, deixou claro que se o governo não era mais o mesmo, em virtude da sucessão presidencial, nem por isso era totalmente outro em sua relação com a universidade.

No mesmo sentido, o enfoque avaliativo também mudou, mas continuou apresentando contradições marcantes, na medida em que mesclava ações mais democráticas com ações reprodutoras do modelo de avaliação neoconservadora do governo anterior. Como explica Rothen (2005), a função reguladora continuou sendo a base das políticas avaliativas, o que permite compreender porque, apesar das inúmeras críticas feitas ao Exame Nacional de Cursos (ENC), durante a fase de elaboração do SINAES, esse tipo de avaliação por resultados tenha se mantido, passando a ser denominado de Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).¹

¹ O ENADE apresenta metodologia e princípios diferentes do antigo Exame Nacional de Cursos, mas a apropriação social continua permitindo o caráter classificatório e o estabelecimento de *rankings*.

O SINAES passou a abranger a avaliação institucional, referenciada pela autoavaliação e avaliação externa das IES, e a avaliação das condições de ensino, verificadora da qualidade do corpo docente, da organização didático-pedagógica e da infraestrutura dos cursos de graduação (feitas *in loco* por comissões de especialistas). Além desses momentos, compõe também o processo avaliativo o ENADE, aplicado a uma amostra de alunos do primeiro e do último período do curso avaliado.

Segundo o documento-base do SINAES (2007), figuram entre as características fundamentais da proposta a avaliação institucional como centro do processo avaliativo; a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e o respeito à identidade e à diversidade institucional, em uma tentativa de considerar as especificidades e a missão de cada IES, ressaltando o que há de comum e universal na Educação Superior e as especificidades das áreas do conhecimento.

Ainda assim, na materialidade da política avaliativa, várias são as indicações de que esta ainda se apresenta marcada por elementos de regulação de mercado. Um exemplo disso é a crescente importância do ENADE dentro do SINAES.

É preciso considerar, no entanto, que, apesar das profundas e consistentes críticas vindas da comunidade acadêmica de que este novo modelo avaliativo não rompe o binômio “premiação/punição”, o SINAES trouxe novamente para o cotidiano das IES a questão da avaliação como processo de autoconhecimento institucional, recolocando a importância dos processos autoavaliativos no redimensionamento da universidade. Nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação não se configura apenas pela mera competitividade e pela regulação e controle externo, mas comporta finalidades emancipatórias, pela possibilidade outorgada às instituições de conceberem e de realizarem seus processos de autorreflexão institucional (MEC, 2007, p. 105).

Contraditoriamente, ao trazer a autoavaliação para a discussão, o SINAES também evidencia as dificuldades que este processo enfrenta no interior das universidades, transformando a possibilidade emancipatória anunciada pelo documento em verdadeiro desafio para as instituições. As dificuldades, em relação ao ensino de graduação, dizem respeito principalmente ao uso formativo dos resultados, porque, muitas vezes, os processos de autoavaliação se reduzem ao levantamento da satisfação do alunado e à preocupação com a imagem projetada pelo curso à sociedade, como veremos na sequência.

4 OS EFEITOS (NEM SEMPRE FORMATIVOS) DA AUTO-AVALIAÇÃO EM DOIS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPA

4.1 BACHARELADO EM DIREITO: “SABEMOS QUE TEMOS UM PESO MUITO GRANDE NA SOCIEDADE”

O curso de Direito da UFPA realizou sua primeira experiência autoavaliativa no ano de 2004, atendendo ao convite da Pró-Reitoria de graduação. A pesquisa de campo permitiu compreender que esta experiência foi marcante para a comunidade do curso de Direito, sendo facilmente lembrada por alunos, funcionários e professores.

As análises dos dados de campo evidenciaram que, apesar dos procedimentos avaliativos iniciais não terem contado com a ampla adesão dos professores do curso, o interesse pela avaliação vem se ampliando dentro da faculdade de Direito. Como recorda Gilmar, um dos professores entrevistados no Direito, “vários colegas aqui na UFPA nunca obtiveram sucesso quando tentaram realizar a avaliação do curso, nunca, sempre foram recusados quando falavam em avaliação”, desta forma, a primeira experiência bem sucedida foi a de 2004 e ocorreu graças ao empenho dos docentes ligados à coordenação do curso e à pressão estudantil. Todavia, como a autoavaliação trouxe consequências consideradas positivas pela comunidade acadêmica, a resistência começou a diminuir e a possibilidade de utilizar a avaliação como estratégia de melhoria do ensino e da imagem projetada pelo curso foi sendo amadurecida. Nesse novo contexto, não apenas a autoavaliação passou a ser mais aceita pela comunidade acadêmica do Direito, como também os mecanismos de avaliação externa, em especial o ENADE.

Dessa forma, a autoavaliação ampliou o interesse pelos diferentes processos avaliativos e por seus efeitos na qualidade e na imagem do curso. Ao invés de combatida, como era antes de 2004, a avaliação começou a ser utilizada para pensar e para divulgar o curso, em virtude do apelo midiático que as avaliações e seleções externas possuem. Assim, as notas no ENADE, as aprovações dos egressos nos concursos para a carreira judiciária e no exame da OAB passaram a ser considerados como indicadores importantes para divulgar à sociedade e aos alunos os esforços do corpo docente em aumentar a qualidade do curso de Direito. Exemplo desta situação foi observado no Núcleo de Práticas Jurídicas, o qual apresentava em seu quadro de avisos a inclusão do curso de Direito da UFPA entre os melhores do Brasil, segundo a revista Guia dos Estudantes. Este prêmio foi destacado pelos informantes como mais uma prova que o curso está melhorando, o que evidencia que estes valorizam o desempenho do curso nas avaliações externas e a imagem de excelência projetada por esses mecanismos.

Neste contexto, desenvolve-se um interesse pela avaliação, uma *illusio*, que permite ver com bons olhos as experiências avaliativas, internas e externas à faculdade. Como resultado dessa mudança de postura, a avaliação deixou de ser rechaçada, passando a ser incluída como elemento de reflexão, comprovação e divulgação sobre a qualidade do curso. Importa observar que este crescente interesse pelos resultados avaliativos possui também como consequência o fortalecimento do senso de competitividade econômica dentro do curso analisado. Como explica Sguissardi (2004), tal competição foge dos padrões acadêmicos porque utiliza os parâmetros do mercado e o mundo do trabalho para obter reconhecimento e prestígio.

Compatível com esta mudança de percepção sobre o valor dos processos avaliativos, o ENADE passou a ser mais valorizado pela Faculdade e o trabalho de convencimento dos estudantes para que “respondam as questões” tornou-se mais constante. Há, portanto, um incentivo da própria Faculdade para que os alunos não apenas compareçam à prova, mas que realizem o exame e tentem alcançar as maiores notas que puderem conseguir, pois o descompromisso acarreta consequências negativas sobre a imagem institucional. Essa situação pode ser observada no fragmento: “Sempre explicando o objetivo do ENADE, estimulando o aluno a demonstrar seus conhecimentos [...] Pedimos que ele demonstre o que sabe lá na prova, que seja fiel e honesto, que responda às questões do ENADE” (Gilmar, grupo docente, Direito/UFPA, 2009).

A narrativa evidencia a preocupação para que os alunos realizem a prova, para que demonstrem o que aprenderam e auxiliem a preservar a imagem institucional. O estímulo à realização do ENADE se justifica também como uma estratégia para manter ou melhorar o conceito atingido pelo curso em 2006, no caso 4, uma nota significativa quando se observa que a faixa de conceitos é de 1 a 5. Além disso, o resultado geral atingido pelos concluintes e ingressantes da UFPA, 49,7 e 43, respectivamente, ficou acima da média nacional para os cursos jurídicos, no caso, 44,7 para ingressantes e 35,2 para concluintes. (ENADE, 2007).

Por compreender que a avaliação interna trouxe resultados positivos que impactaram a avaliação externa do curso, como o desempenho no ENADE, por várias vezes na entrevista, Gilmar defendeu a necessidade de os cursos participarem dos procedimentos autoavaliativos.

Para o entrevistado a avaliação não é uma decisão individual, que está a cargo de cada docente, mas uma obrigação colocada às universidades e, por isso, cabe aos docentes participarem do processo. Compreende ainda que a função precípua da avaliação é garantir a oportunidade de se corrigir os “defeitos” evidenciando sua posição favorável as políticas avaliativas.

Por todo exposto neste item, percebe-se que a autoavaliação repercutiu no interesse pela avaliação e fez com que a faculdade de Direito passasse a se preocupar e a acompanhar o desempenho alcançado pelo curso nas avaliações externas e a divulgação desses resultados na mídia. Assim, a experiência de 2004 diminuiu o receio da avaliação, o que é salutar, porque uma avaliação formativa não pode ser realizada quando a comunidade ojeriza os processos avaliativos, o problemático é que, ao diminuir a resistência, a comunidade ficou também mais permeável a absorver o senso de competitividade que a projeção positiva nas avaliações externas acarreta.

4.2. ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO: “QUEREMOS SER O MELHOR CURSO DA UNIVERSIDADE”

A Faculdade de Engenharia da Computação realizou sua primeira experiência autoavaliativa no ano de 2005, atendendo ao convite da Pró-Reitoria de Graduação. Este fato marca o início da inclusão dos processos autoavaliativos como uma prática recorrente no cotidiano da Faculdade de Engenharia. O amadurecimento das experiências avaliativas vem consolidando esta prática entre os procedimentos administrativos previstos no calendário do curso. No final ou no início de um novo semestre letivo, os alunos avaliam as disciplinas cursadas por meio de questionário *on-line* disponível no *site* da Faculdade. Em alguns casos, responder ao questionário avaliativo tornou-se um pré-requisito para a matrícula, como ocorreu no primeiro semestre de 2010.

Especificamente sobre a experiência avaliativa de 2005 importa esclarecer que, tal qual ao Direito, esta também fugiu às orientações formativas da PROEG, pois os resultados avaliativos foram utilizados para destacar os docentes que apresentaram os melhores desempenhos. Ora, a premiação não se enquadra em uma perspectiva formativa porque incentiva à competição e não a solidariedade entre os avaliados, bem como marginaliza os agentes que não conseguem atingir o desempenho considerado digno de premiação.

Todavia, para Nildo, professor da Faculdade de Engenharia, as críticas recebidas pelo curso em virtude da premiação conferida aos “melhores professores” não assumem que a meritocracia é uma prática comum dentro da instituição e das políticas de Educação Superior contemporâneas, não sendo uma ação isolada e irrefletida da Faculdade. Essa posição pode ser observada no fragmento a seguir.

A meritocracia tem seus problemas, o colega que não ganha bolsa de pesquisa tem o desgosto de não ser premiado e isso, muitas vezes, o leva a se afastar, (...) Aí a UFPA diz “avaliem, mas não premiem porque isso marginaliza”. Isso, na verdade, só cria um desencontro maior ainda em uma prática que já está institucionalizada na UFPA e no MEC. A

CAPES avalia e ranqueia. O ENADE também faz isso. (Nildo, grupo docente, Computação/UFGA, 2009).

A narrativa demonstra que o entrevistado considera que a meritocracia possui efeitos negativos entre os professores que não são contemplados, seja com bolsas de pesquisa ou outro tipo de incentivo. Contudo, compreende também que esta prática se encontra institucionalizada na Educação Superior brasileira, como pode ser visto nos *rankings* do ENADE, o que torna injustificável a orientação da UFGA de não punir ou premiar. Esta posição demonstra que o entrevistado percebe e acata as orientações doutrinárias das políticas avaliativas, em especial o discurso da *accountability*, pois a premiação permite prestar contas sobre os esforços empreendidos para melhorar a qualidade do curso.

Os entrevistados desta Faculdade consideram a *accountability* um dever institucional em virtude dos altos investimentos financeiros realizados nas universidades, como argumenta Nildo: “noto a necessidade de informarmos a sociedade sobre os investimentos que ela faz aqui, a um tempo atrás o MEC gastava 50% da verba em universidades e os outros 50 com todas as crianças do Brasil”.

Importa destacar que, embora a experiência avaliativa de 2005 tenha se caracterizado por utilizar estratégias gerenciais, com o destaque ao mérito, os efeitos da avaliação seguiram também caminhos formativos, principalmente graças à continuidade e à regularidade dos processos avaliativos na Faculdade de Engenharia da Computação. Inclusive os professores ouvidos neste curso deram pouco destaque à premiação ou nem lembraram este acontecimento, enfatizando mais os efeitos positivos, as alegrias e as angústias decorrentes das sucessivas avaliações realizadas pela Faculdade.

As angústias em relação ao processo avaliativo decorrem principalmente do embate entre os esforços autoavaliativos, voltados a melhorar os processos de ensino e aprendizagem nas salas de graduação, e os resultados da avaliação externa, mais especificamente do ENADE. O problema é que o curso de Engenharia da Computação atingiu conceito 2 no ENADE de 2008 e as médias dos ingressantes e concluintes, 30,9 e 37,5, respectivamente, ficaram abaixo da média nacional, no caso, 33,6 entre os ingressantes e 39,6 entre os concluintes. O baixo desempenho dos alunos no exame preocupa muito os professores da Faculdade de Engenharia, porque coloca em xeque a credibilidade do curso e a competência do corpo docente.

As preocupações com a repercussão negativa das avaliações externas alimentam as discussões autoavaliativas da Faculdade analisada e importam para este domínio a lógica da excelência e da competição, ratificando as constatações de Thakur (2007), para a qual os *rankings* estimulam a incorporação da competitividade econômica no dia a dia das universidades.

O senso competitivo aparece nas entrevistas de Nildo e Luís e nos documentos do curso, como o Projeto Político-Pedagógico, demonstrando a incorporação dessa lógica que move as políticas avaliativas e a insatisfação com os resultados nos exames em larga escala. Competição e descontentamento podem ser percebidos no depoimento a seguir: “Hoje dizemos para os alunos aí fora: ‘venham pra cá, porque somos de graça’. [...] ninguém bota a cara pra dizer ‘nós somos o melhor curso’”. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

O fragmento evidencia o desconforto com a imagem projetada pelo curso à sociedade, limitando a vantagem comparativa da UFPA ao fato de ser pública, “de graça”. Demonstra ainda o desejo por uma melhor projeção social, que permita ao curso ser reconhecido como “o melhor”, o que indica o senso de competição do entrevistado. Esse desejo de mudança na imagem da Faculdade é assumido por Nildo na seguinte frase: “nós temos essa conscientização de que queremos ser o melhor curso da universidade. O melhor da região”.

Nesse desejo por mudanças e pela melhoria da imagem do curso, a avaliação surge como estratégia de transformação das práticas pedagógicas e administrativas. Pela avaliação, os professores da Engenharia tentam conscientemente se transformar e buscar uma forma menos traumática para que isso ocorra, pois acreditam que essas mudanças são fundamentais à sobrevivência da Faculdade. O trecho retirado da entrevista de Nildo resume essa combinação entre a angústia e o desejo da mudança que move os processos avaliativos nesta Engenharia, no caso: “Nós somos um grupo engraçado, apesar de heterogêneo quase todo mundo é apaixonado pelo curso”.

O depoimento, dito com resposta ao porquê decidiram realizar e continuar realizando a autoavaliação, desvela que o compromisso com o curso justifica os esforços para quebrar com o corporativismo e mudar as práticas. Desvela ainda que este processo de autocritica e mudança não é fácil, mas “*doloroso*”, embora possível em virtude da afinidade do grupo, o que o diminui a dor da transformação.

Pelo exposto, tal qual o curso de Direito, as estratégias avaliativas também são utilizadas para movimentos contraditórios dentro da Faculdade de Engenharia da Computação. De um lado, objetivam melhorar o desempenho dos alunos no ENADE e, em consequência, melhorar a imagem projetada pelo curso e sua competitividade regional, desvelando a avaliação como um mecanismo adaptativo, que impulsiona a mudar os *habitus* acadêmicos em conformidade com as demandas das avaliações em larga escala. De outro, as práticas avaliativas buscam permitir que, coletivamente, os professores realizem uma autocritica de seu trabalho, que consigam dialogar com os alunos e

articular o ensino à aprendizagem, igualando avaliar com refletir sobre a prática, o que é um poderoso mecanismo de autoconhecimento e autossuperação, permitindo ajustes criativos e menos dolorosos entre as práticas e as novas demandas sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAR E VIGIAR PARA NÃO CAIRMOS EM TENTATIVA

Como demonstrado ao longo do artigo, a autoavaliação institucional das universidades brasileiras afirma-se como um tema complexo e não pode ser compreendida nos limites de uma moldura maniqueísta. É uma prática com potencialidades formativas e gerenciais que precisam ser analisadas e acompanhadas criticamente pela comunidade acadêmica. As ambiguidades e contradições ocorrem porque a autoavaliação institucional é tanto um espaço de disputa e de luta entre perspectivas de educação e sociedade distintas, ao articular demandas do Estado, do mercado e da comunidade acadêmica, quanto um *locus* de aprendizagem e desenvolvimento político e pedagógico fundamental ao redimensionamento das universidades.

Entre os efeitos gerenciais, o mais intenso é a importação da lógica da excelência para o cotidiano do curso, fazendo com que a imagem projetada pelo curso à sociedade passe a ser alvo de acompanhamento. Essa racionalidade estimula a adoção de práticas de regulação e controle do trabalho pedagógico, bem como a valorização dos resultados das avaliações, seleções e concursos externos, em virtude do apelo midiático que esses mecanismos possuem.

Por todo o exposto, o artigo não nega a importância formativa da autoavaliação institucional, mas alerta que, sem um acompanhamento crítico da materialização dos processos avaliativos, a face reflexiva desses pode ser solapada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

AFONSO, Almerindo Janela; RAMOS, Emílio Lúcio Villegas. Estado-nação, Educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 20, n. 1, p. 77-98, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BRASIL. ENADE 2006. **Relatório do Curso de Direito**, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém: SINAES, INEP 2007.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005.

THAKUR, Marian. The Impact of Ranking Systems on Higher Education and its Stakeholders. **Journal of Institutional Research**, Austrália, v. 13, n. 1, p. 83-96, 2007.

Cultura e escola: Aspectos culturais da Vila de Juaba frente ao processo tecnológico

*Waldimirson Garcia de Melo Júnior
Benedita Celeste de Moraes Pinto*

1 INTRODUÇÃO

Incontestavelmente, existe entre educação e cultura uma relação íntima, orgânica. Ambas estão intrinsecamente ligadas, quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer ela se restrinja unicamente ao domínio escolar. Logo não se pode falar de educação sem mencionar a cultura enquanto fator fundamental na constituição dos indivíduos. É nesse sentido que este artigo tenta compreender de que forma esta inter-relação possibilita analisar como a escola do povoado lida com a cultura local e observar as implicações que o processo de globalização tem causado nas culturas populares levando-as a um processo de ressignificação, como frisa Pereira e Gomes (2002, p. 37), para continuarem resistindo a essa lógica que mascara os saberes culturais locais.

Nessa perspectiva pensa-se a educação como práxis humana, como aquilo que, de forma articulada, pode nos levar a uma situação melhor, no sentido de tornar o currículo que está inserido nas “brechas do capitalismo” mais significativo, com ideologias que estejam voltadas para a emancipação dos sujeitos a partir do reconhecimento de suas realidades, haja vista que nascemos dentro de um momento cultural que se propõe a identificar os Estados Unidos como centro do controle mundial. Porém, essa situação histórica tende a mudar, ou seja, a própria superpotência, antes vista como inatingível, hoje se vê na disputa com outros centros hegemônicos. Esse embate acontece porque outros países conseguiram burlar as estratégias monopolistas norte-americanas. E nós? Até que ponto, culturalmente, ficaremos dependentes dos centros hegemônicos? Até quando vamos pensar que a cultura local é assunto que não deve ser inserido no currículo escolar? Até quando vamos deixar a oralidade e a memória dos que fizeram parte da formação de nossa identidade passarem quase despercebidas, como os grupos folclóricos da Vila de Juaba,

que há muito vêm ressignificando seus saberes, suas formas de expressão e clamando com “um choro de lamento”, pois, se veem abandonados, já que a escola formal do lugar faz pouco caso dessa riqueza, a qual se encontra praticamente esquecida pela população mais jovem da Vila de Juaba.

Isso se deve ao crescimento tecnológico. A chegada da energia elétrica, que se deu em função da construção da Hidrelétrica de Tucuruí, ocasionou impactos nos aspectos geográfico e social de toda região do baixo Tocantins, haja vista que todas as comunidades adjacentes à Hidrelétrica tiveram que encontrar novos meios para sobreviver, assim como na cultura e no modo de viver da população da Vila de Juaba, que passaram por um processo de transformações, onde as perdas foram irreparáveis. Uma vez que os causos que eram contados pelos moradores mais velhos do povoado, histórias do surgimento da vila e das origens das manifestações que lá proliferaram, foram substituídos por novas formas de entretenimento, alterou-se, portanto, o ciclo de repasse da cultura local através da oralidade, e, como pouco se escreve sobre o assunto, conforme se pode observar nos relatos dos(as) professores(as) entrevistados(as) da E.M.E.F. João Moraes Bittencourt, a escola como um todo se abstém desse dever.

Foi observando que a escola está longe de assumir o papel que, de fato, lhe cabe, e percebendo, também, que as riquezas culturais do povoado da Vila de Juaba – com relação às manifestações culturais e à memória constituída nos saberes dos sujeitos mais antigos – estão passando despercebidas, que surgiu a preocupação pela escolha do tema de pesquisa, com o intuito de construir uma situação de pertencimento dos sujeitos àquela localidade. Nesse sentido, partimos das seguintes questões norteadoras para fundamentar o presente estudo: como professores e alunos da E.M.E.F. João Moraes Bittencourt, hoje, valorizam a cultura local? Como incorporar essas questões ao cotidiano da referida escola? Como tratar as questões da cultura local, quando os meios de comunicação concorrem com a escola e lidam com outros valores?

Neste sentido, este estudo tem como enfoque a Cultura na sua relação com a Escola no contexto do capitalismo contemporâneo, tendo como *locus* a Vila de Juaba, a partir do seguinte questionamento: que interesses culturais a Escola privilegia diante da possibilidade de inter-relações sugeridas – e até impostas – por uma lógica social moderna que encurta as distâncias e expõe a vulnerabilidade dos esquemas sociais? E, além disso, como a educação se apresenta nesse contexto e em que momento se utiliza dos saberes culturais locais enquanto subsídio metodológico?

O momento é oportuno para se discutir, haja vista que se delega à educação o papel de emancipadora dos sujeitos nas suas relações no contex-

to do capitalismo contemporâneo. Desta forma, pensa-se numa escola que esteja atrelada e interessada em discutir a cultura enquanto constituinte dos sujeitos, como frisa Marx (1978), “ela não pode se eximir de reconhecer em seu universo de conhecimentos os saberes historicamente produzidos”. Não quer dizer que ela deve oferecer reflexão somente sobre a cultura local, mas que esta sirva de norte para o conhecimento de outras formas de interação, haja vista a riqueza das manifestações que se proliferaram e ainda persistem no cenário da Vila de Juaba.

2 REGIÃO TOCANTINA: ASPECTOS CULTURAIS LOCAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Entende-se quão difícil é definir o termo Região Tocantina para que possamos ter melhor compreensão das diversidades existentes neste contexto. Porém, em se tratando de cultura e analisando o processo de construção desse espaço no período da colonização, pode-se fazer algumas análises pertinentes e que muito tem a ver com o processo de aculturação que se processa hoje, ou seja, um fato histórico e cultural.

Logo, analisar o contexto histórico de formação de nossa identidade nos possibilita maiores oportunidades de perceber que a maioria dos problemas de hoje tem raízes plantadas no ontem.

É nesse sentido que o processo de colonização ganha importância, haja vista que nos ajuda a perceber que, neste momento histórico, há a assimilação de alguns valores e negação de outros. Esse processo se mostra evidente, não apenas durante todo processo de colonização, mas também no *locus* de estudo, que é a Vila de Juaba, situada ao norte da Amazônia, nordeste do Pará, a 25 km da cidade de Cametá, um celeiro de manifestações culturais que guarda em suas raízes traços marcantes da colonização, por ser lugar de refúgio dos negros africanos, tendo sido a região do Mola (Quilombo) um dos principais focos de resistência desse período; é considerada “terra do folclore cametaense” por apresentar diversas manifestações que se fazem presentes no cenário da vila como o Bambaê do Rosário, Banguê Pingo de Ouro, o Bicharada, Engole Cobra etc., que refletem a riqueza cultural do povo, a qual está sendo ressignificada em virtude de outras culturas que se inserem nesse contexto; “cultura nascida da espontaneidade de ‘caboclos e caboclas’ amazônidas, homens e mulheres simples que não medem esforços nem limites para fazer eclodir no meio em que vivem suas experiências cotidianas, suas histórias de vida e, fundamentalmente, suas culturas”. (PINTO, 2007, p. 17).

Esse processo de ressignificação de muitas manifestações populares em busca da sobrevivência se intensifica com o processo de globalização no

início do século XV, a partir das chamadas “grandes navegações”. Dá-se início também ao processo civilizatório da modernidade, que busca afirmar e celebrar a experiência histórica e particular da Europa como sendo algo universal.

Analisa-se, dessa forma, que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, da sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. Logo, o único comportamento possível, no caso, era a imposição. Percebe-se, assim, a “questão etnocêntrica”, como frisa Rocha (1989, p. 18), muito arraigada nas relações do período colônia.

Desse modo, como afirma Lander (2005), as revoluções tecnológicas mercantis e industriais aproximaram o mundo, reuniram povos, culturas no que hoje os escritores definem de aldeia global. As informações se propagaram rapidamente atingindo os lugares mais longínquos que se possa imaginar, e as realidades das áreas culturais foram atingidas, vistas como alteradas e ultrapassadas, pois não atendem à lógica do processo da globalização, obrigando as comunidades, como o povoado da Vila de Juaba, ao processo de ressignificação cultural, citada por Pereira e Gomes (2002), como fator para continuarem vivas e atuantes frente ao processo de globalização.

Perante essas constatações, cabe refletirmos que tipo de indivíduos a escola pretende formar se ela não falar de sua própria realidade, de sua cultura?

Portanto, é indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, inserindo no currículo as manifestações culturais de Juaba como: o Bambaê do Rosário, a dança dos negros, o Banguê, entre outras, enquanto subsídios para a aprendizagem da historicidade que constituem a identidade do povoado da vila.

3 METODOLOGIA: PERCURSO DO ESTUDO

O estudo se deu a partir de uma pesquisa de campo tendo em vista a sua natureza de análise do processo de dados. Utilizou-se a abordagem qualitativa que, segundo Demo (2002, p. 27), apresenta maiores possibilidades de investigação, haja vista a necessidade de compreensão de fenômenos humanos que, pela sua complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias.

Considerando o objetivo que visa a analisar como a escola se apresenta nesse contexto do capitalismo contemporâneo, buscou-se informações através de uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso, tendo a sustentabilidade nos fundamentos bibliográficos, pela importância da contribuição de diversos autores sobre o tema.

Sendo assim, elegeu-se a E.M.E.F. João Moraes Bittencourt por trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, pautando-se na perspectiva de construir, desde a mais tenra idade, o valor de pertencimento àquela localidade. Como sujeitos informantes, dentre o quadro de dezenove profissionais, escolheu-se apenas quatro para uma análise mais aprofundada sob o cuidado de alcançar os objetivos desejados.

Neste sentido, utilizou-se o método crítico, no sentido de mostrar na realidade como os fatos se apresentam e como a escola lida de forma despreocupada com a cultura da Vila de Juaba – dialético por se analisar a E.M.E.F. João Moraes Bittencourt e as relações entre a sua diversificada clientela, a qual vem das ilhas e das áreas rurais, constituindo um espaço pluriculturalista e permitindo uma troca imediata de saberes que possibilitem ricas contribuições ao problema estudado e investigado.

4 ESCOLA E CULTURA(S): UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

Analisando a relação entre escola e cultura, pode-se dizer que esta é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. Neste sentido, diz Forquin:

A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”. (1993, p. 15).

Desta forma, não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, haja vista que a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural permeada por atores sociais e construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

A ideia é transformar a escola em um espaço de crítica cultural, favorecendo novos patamares que permitam uma renovada e ampliada visão daquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico, por exemplo, a cultura local, que certamente precisa ser trabalhada na sala de aula, passando a ser reconhecida, debatida, de modo a possibilitar ao aluno maior aproveitamento possível dos recursos culturais da comunidade em que ele está inserido.

A educação, que tanto revê os seus currículos, ganharia muito em qualidade se fosse capaz de realizar algo mais que uma simples aula. Se ela ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar. Um dos passos nesta direção seria o de reintegrar e fazer interagirem as diferentes criações culturais do espírito humano com um mesmo valor.

É importante ressaltar que para cada região do país nos deparamos com uma diversidade de manifestações culturais que servirão de motivação para se experimentar maneiras de estreitar laços entre o professor e o aluno de forma a recuperar o prazer de (re)aprender a ensinar e (re)ensinar a aprender.

Logo, não poderia ser diferente quando se trata da Vila de Juaba, celeiro de manifestações culturais, que guarda em suas raízes, resquícios da cultura afro-brasileira, terra do folclore cametaense, apresentando diversas práticas culturais que são indispensáveis para mostrar quão interessante é a identidade daquela localidade e que se faz questão de apresentar como forma de reiterar o compromisso para com o registro dessa cultura, e, ao mesmo tempo, mostrar o entusiasmo e a realização que tivemos em estar mergulhados na história da referida vila, o que possibilitou observar tantas outras manifestações como: o Bambaê do Rosário, o Banguê, o Samba de Cacete ou Siriá, outras práticas culturais, como Quadrilhas Juninas, Dança Baiana, Dança da Farinhada, Dança dos Negros, Boi-Bumbá, e o Bloco A Bicharada, que continuam vivas e presentes no cenário da comunidade e ressignificam a cultura da localidade.

Em síntese, pode-se dizer que é uma grande riqueza histórica, pois os grupos reelaboram seus saberes. A comunidade ressignifica, através de suas práticas, sua cultura e reconfiguram suas experiências. Porém, em diálogos com os professores entrevistados, percebe-se que a escola como um todo, pouco ou quase nunca se utiliza da riqueza cultural da localidade como subsídios metodológicos, no que tange aos aspectos curriculares, de modo a proporcionar aos indivíduos pertencentes a este espaço de aprendizagem o conhecimento da realidade que permeia o contexto de suas interações e que determina a sua identidade.

Sob a forma de tornar essa afirmativa verdadeira, tomam-se como base os relatos de alguns professores da referida instituição de ensino, que,

de certa forma, sofrem a ausência de auxílio, haja vista que não se fala nisso, ou por falta de conhecimento ou porque a escola esqueceu o papel que lhe é cabível. É nesse sentido que a escolha do tema “Cultura e Escola: aspectos culturais da Vila de Juaba frente ao processo tecnológico” ganha relevância em virtude do que se evidencia em alguns trechos dos diálogos realizados durante a pesquisa:

Ultimamente nem está havendo reunião pedagógica... e a gente vai fazendo como pode... a escola não estimula nós, professores, a incluir no currículo a cultura local... Em minha visão na escola a nossa cultura é deixada de lado cada professor que já tenta pela sua própria vontade ir incluindo na quadra junina no carnaval que a gente já faz alguma coisa. (Relato do Participante “A”).

Observa-se que há uma preocupação isolada por parte dos professores e cada um, à sua maneira, vai procurando, mesmo que em datas comemorativas, discutir a cultura local, pois, de certa forma, compreendem a importância dessa cultura na formação dos sujeitos. Aqui já se evidencia um dos aspectos comuns na fala de todos os entrevistados que é a falta, por parte da direção, de uma participação conjunta com os outros membros da escola, o que a torna um espaço distante dos próprios integrantes. Logo, se a escola isola seus participantes, como ficam os saberes culturais locais?!

É nesse sentido que surge a preocupação de discutir a relação entre Cultura e Escola, com intuito de mostrar os saberes culturais locais da Vila de Juaba como relíquias esquecidas no tempo, mas que, de certa forma, criam suas próprias formas de resistir ressignificando, no senso comum, as manifestações que fazem parte desta riqueza, já que a escola não o faz, como se pode observar também no relato seguinte:

No meu roteiro (currículo) eu faço assim eu pego e vou praticamente alfabetizando o aluno. Sobre a vila ultimamente assim eu ainda não falei, há, sim falei no aniversário de Juaba, que foi dia 19 de março, eu falei, mas não me aprofundi... pra mim assim eu falo sobre cultura, mas eu não me aprofundo... agora se falar de religião eu tô ali... quando coincide assim eu falo daqui, mas eu não vou assim a fundo eu acho que para eles têm muita importância aprenderem, mas para mim não tem tanta importância. (Relato da Professora “B”).

Outro aspecto evidenciado é o fator religião, aqui visto como um entrave para a construção do valor de pertencimento àquela realidade. Observa-se como esses aspectos vêm se configurando e como a religião interfere diretamente, fazendo com que a escola não dê a devida importância à identidade cultural local. Além disso, esse mesmo fator tem levado os grupos culturais, como o Bambaê do Rosário, ao processo de reconfiguração ocasionando

a perda de certos conhecimentos subjetivos aos indivíduos. Diz-se isso pelo fato de João, o Sapateiro, como é conhecido pelos moradores do povoado da Vila de Juaba, há mais de cinquenta participando do grupo o Bambaê do Rosário, sendo visto como um dos participantes mais antigos, deixou o grupo porque mudou de religião, se tornou evangélico, ou seja, deixou de professar sua fé e devoção à Nossa Senhora do Rosário, “a mãe branca dos pretos”.

Isso proporciona uma perda irreparável, ou seja, mesmo que outro integrante tenha assumido o seu posto, a configuração do grupo não será a mesma. Perdeu-se, de certa forma, uma parte da história contida na memória daquele sujeito, que há muito contribuiu para que a cultura local se mantivesse viva, mas agora, em função do credo religioso, é obrigado a camuflar esse saber. Daí, mais uma vez, a preocupação em discutir o tema Cultura e Escola: aspectos culturais da Vila de Juaba frente ao processo tecnológico, que ganha relevância, à medida que se ouvem os gritos de socorro de uma cultura que, aos poucos, vai perdendo suas raízes, como podemos observar no seguinte relato:

Se isso não acontecer, aos poucos vamos perdendo o interesse pelas manifestações culturais, esquecendo aquilo que é seu vai sendo deixado de lado por que já não tem mais o tempo de escutar as histórias que eram contadas pelos nossos avós, repassadas de geração a geração e hoje não se ouve falar. É triste perder algo tão rico, algo nosso e que não existe em outros lugares porque isso faz parte da nossa cultura, as danças dos negros, o Bambaê do Rosário, manifestações que marcam a vida de um povo sofrido dos quilombos e que poucos conhecem e que muitos vão apenas ler sobre elas porque já não se comenta como antes. (Relato da Professora “C”).

Percebe-se aí a preocupação pela perda desses valores, preocupação esta que, aos poucos, vai ganhando força à medida que sujeitos esclarecidos, mesmo que de forma isolada, se lançam no desafio de registrar, buscar a fundo, mostrar esses saberes constituintes das formas de organização desses grupos sociais; é o que se observa neste relato:

Em minha sala de aula falo muito a respeito da cultura local sempre procurando valorizar e fazer com que os alunos deem importância às manifestações culturais...

Falando de currículo ele chega para nós pronto, mas ele é flexível então nós podemos moldar ele de acordo com a nossa cultura pelo menos eu faço isso em minha sala de aula, molde, mas não deixando as outras culturas de lado, mas procuro valorizar mais a nossa e eu faço isso, agora os outros não sei. Na escola que trabalho nunca foi feita reunião para tratar desse assunto, para alterar currículo para adequá-lo à nossa cultura o que acontece é que eu faço a minha parte [...]. (Relato da Professora “D”).

Observa-se que há uma preocupação com o desgaste da cultura local, há uma necessidade de se discutir a relação que a escola, em especial a E.M.E.F. Prof. João Moraes Bittencourt mantém com a cultura local, por isso reforça-se que a escolha do tema deste trabalho se dá em virtude desses entres pelos quais essas manifestações se veem defrontadas, cabendo a elas a reconfiguração dos seus espaços e a ressignificação de seus saberes.

Nessa perspectiva, a escola precisa desenvolver práticas educativas que considerem todas as dimensões e competências humanas potencializadas nos alunos, para que a educação não continue sendo um canal de dominação e exclusão. Para isso, portanto, deve-se levar em conta o contexto social e cultural que os indivíduos se inserem.

Neste sentido, o currículo deve servir apenas de guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Essa função, porém, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações que estão distantes da realidade das salas de aula da Vila de Juaba. Pois, o que acontece de maneira geral é ainda a ideologia conservadora que existe nas escolas apontar sempre para o mesmo caminho, numa repetição de fórmulas, jornadas de aula, disciplinas, currículo a ser cumprido, horários e as próprias dificuldades enfrentadas pelos professores ao lidar com as manifestações culturais na escola, quer seja por falta de material, quer seja pelo próprio incentivo institucional, num sentido de abrir espaços para estas representações que têm sido silenciadas, pois não estão presentes no dia a dia da E.M.E.F. Prof. João Moraes Bittencourt.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos resultados e de relatos dos professores entrevistados, verificou-se que a comunidade ressignifica, através de suas práticas, sua cultura e reconfiguram suas experiências, porém a escola como um todo pouco ou quase nunca se utiliza da riqueza cultural da localidade como subsídios metodológico, no que tange aos aspectos curriculares, de modo a proporcionar aos indivíduos pertencentes a este espaço de aprendizagem o conhecimento da realidade que permeia o contexto de suas interações e que determina a sua identidade.

Neste estudo foi observado que Juaba possui uma quantidade considerável de grupos folclóricos como o Bambaê do Rosário, o Banguê, o Samba de Cacete ou Siriá, outras práticas culturais, como Quadrilhas Juninas, Dança Baiana, Dança da Farinhada, Dança dos Negros, Boi-Bumbá, e o Bloco A Bicharada, que continuam vivas e presentes no cenário da comunidade e que

ressignificam a cultura da localidade, enriquecem-na e a definem como “terra do folclore cametaense” e merecem ser valorizados no contexto da sala de aula.

Portanto, acredita-se ser necessária a viabilização de um currículo que aceite os saberes locais. E aqui deixa-se a proposta de um trabalho metodológico, dentro da cultura popular/local dos moradores da Vila de Juaba, voltado para as tradições culturais dos sujeitos pertencentes àquela localidade, para que assim possam estar não apenas reconhecendo seus valores identitários, mas também valorizando a riqueza cultural do seu povoado, ressignificando seus saberes, enquanto algo que, além de social, é também histórico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução, língua Portuguesa e Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília, DF: MEC, Secretaria Fundamental, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca da Educação. Série 1ª. Escola; 14)
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CONSEJO Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1978.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Flor do não esquecimento**: Cultura popular e processos de transformação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças e rituais em um povoado amazônico**. Cametá, PA: BCMP, 2007.
- ROCHA, Everaldo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

Educação e desenvolvimento regional: Um estudo sobre o trabalho artesanal e a sustentabilidade na Vila de Carapajó, Cametá-PA

*Pedro Ladinilson do Rosário Pantoja
Benedita Celeste de Moraes Pinto*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma reflexão que consiste na tentativa de compreender como a carpintaria naval pode auxiliar na produção local a partir de uma perspectiva educacional voltada para a sustentabilidade, com vista à viabilidade econômica, à responsabilidade ambiental e ao compromisso social.

Entendem-se como carpintaria naval todas as atividades ligadas à construção dos diferentes modelos e portes de embarcações construídas de acordo com o contexto histórico e sociais de cada época. Para Silva, “[...] as embarcações construídas têm a finalidade de transportar passageiros, mercadorias, madeiras, gados, etc., oferecem, portanto, condições para circulação de pessoas e produtos regionais” (SILVA, 2009, p. 48).

Trata-se de uma abordagem a respeito dos conhecimentos que são produzidos no interior da Amazônia Tocantina,¹ que dizem respeito às formas de organização política, econômica e social, referentes aos aspectos da vivência e experiências cotidianas que constituem a formação das identidades culturais dos povos nas suas localidades de origem.

Este trabalho também objetiva destacar a importância da educação como um fator de grande contribuição para a formação humana e para a

¹ Na concepção de Nunes (2010, p. 1-10), esta expressão consiste em uma unidade do território brasileiro expansão de domínio. Já para Pinto, foi a partir da década de 1970 e início de 1980 que a “população da microrregião de Cametá ou Baixo Tocantins, no viés de suas auguras, lutas e inúmeras resistências, forja-lhe outro nome, aliás, um nome feminino, região tocantina, e por ser localizada na região amazônica, vez por outra aparecia na fala de integrantes das classes trabalhadoras, que se organizavam nas Comunidades Eclesiais de Base, como mais uma derivação: Amazônia Tocantina”.

convivência social dos sujeitos, como afirma Ferreira: “é preciso que as escolas ribeirinhas encarem as formas de luta político-cultural, proporcionando aos seus sujeitos uma atuação responsável e crítica onde [...] se reconstrua o conhecimento” (FERREIRA, 2007 apud SILVA, 2009, p. 140). Estes sujeitos conjuntamente precisam manter formas de sociabilidades baseadas em conhecimentos que contribuíram para o desenvolvimento social, econômico e regional.

Ressalta-se, ainda, que o acúmulo das experiências produzidas pelas populações tradicionais é, em parte, resultado dos conhecimentos gerados pelo sistema econômico atual, mas também é resultante de processos de sociabilidades locais, originados a partir das descobertas realizadas pela sabedoria dos povos milenares, que neste estágio de desenvolvimento produtivo e humanizado se diferenciam e se destacam dos demais pela forma como se relacionavam com a natureza.

Neste estágio de desenvolvimento da natureza humana, o homem mantém uma relação mais equilibrada, retirando da natureza somente o necessário para a sua sobrevivência. Segundo Saviani, “diferentemente dos animais, que se adaptam a natureza, o homem exerce o seu domínio sobre a natureza, fazendo-a se adaptarem às suas necessidades” (SAVIANI, 2007 apud SILVA, 2009, p. 129). Porém, a relação do homem com a natureza dinamizou-se de forma extraordinária ao ponto de gerar o desequilíbrio ambiental. A reconstrução do meio ambiente, em boa parte, depende da ação consciente do homem e pressupõe reformulação dos conhecimentos para gerar desenvolvimento na política social e econômica nos contextos mais complexos, bem como no regional e local.

2 UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

A educação, como fator de formação humana que contribui para o desenvolvimento regional e local, compreende o homem atualmente como sujeito civilizado, participativo, reflexivo, crítico e ativo, uma vez que, desde sua origem, ele vem seguindo uma trajetória de vida que obedece aos princípios de sociabilidade. Estes princípios constituem valores que possibilitam maior qualidade de vida humana e social, além de estimular o princípio da sustentabilidade na economia local como Costa acentua:

[...] é preciso aceitar que não há soluções iguais para problemas que envolvam ecossistemas diferentes, populações culturais e tradições particulares em que cada um ou uma tem sua particularidade e deve ser tratada

como tal [...] a natureza não conhece sistemas ou modos de produção (capitalismo ou socialismo) ou modos de desenvolvimento (industrialismo ou informacionismo, etc.). No entanto, os resultados dos processos evolutivos dos sistemas de produção e modos de desenvolvimentos incidem diretamente nos ecossistemas e deixam consequências [...]. Por esta condição, torna-se relevante os esforços no sentido de pesquisar, estudar, experimentar e construir novas interações entre as ações humanas e suas relações entre si e com os demais seres com a natureza. (COSTA, 2006, p. 64).

Costa (2006) reafirma a ideia de construção de novos saberes a partir do acúmulo das experiências e dos processos interativos que promovem a reconstrução dos conhecimentos envolvendo os diversos elementos da natureza, como uma virtude do

[...] ato de aprender e ensinar através de uma forma educativa recíproca que trata a educação como um processo contínuo que não situa a vida somente na esfera do trabalho, mas também, numa identificação daquilo que o sujeito está fazendo no seu cotidiano. (BRANDÃO, 2007, p. 46).

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A compreensão do desenvolvimento regional pensada a partir das perspectivas produtivas locais precisa levar em consideração, a princípio, as formas de organização social, espacial e produtiva local das populações tradicionais

Essas populações habitam uma região durante períodos relativamente longos, [...] e são representadas pelos atuais remanescentes de quilombolas, por caboclos, ribeirinhos, seringueiros, castanheiros, caiçaras e pescadores [...] as quais praticam atividades de relativo baixo impacto ambiental. (GTA apud SILVA, 2009).

Esses sujeitos,

[...] constroem culturas que transformam a natureza através das ações e da realização do trabalho, tendo em vista a sobrevivência adquirida pelas experiências de vida, assim como através das relações educativas que se processam no meio social. [...] o importante é que o conhecimento seja refletido e inovado dando oportunidade para o crescimento dos sujeitos no espaço social local e para o fortalecimento da dignidade humana bem como para a formação da cidadania. (ARANHA, 1996, p. 27).

4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA REGIONAL E LOCAL

A capacidade que o homem deve desenvolver diante do contexto social e ambiental consiste, entre outras coisas, em uma chamada de atenção dos sujeitos para fazerem uso dos recursos naturais de modo consciente e racional para não comprometer a vida presente e futura no planeta Terra, pois, entende-se que o desenvolvimento e a sustentabilidade:

[...] São relativos quanto ao tempo e espaço. São, portanto, históricos geográficos, econômicos, políticos, sociais e ambientais. O desenvolvimento sustentável traz a promessa de conciliar equidade social, crescimento econômico, mercado e preservação do meio ambiente no que diz respeito aos padrões de uso e sustentabilidade dos recursos naturais e à promoção da sociedade (BRASIL, 2008, p. 43).

A educação sistemática, por sua vez, deve despertar no homem a sensibilidade para perceber e fazer uso da sustentabilidade no seu dia a dia, partindo do conceito de relatividade de tempo e espaço, como fatores históricos e geográficos intrinsecamente ligados pela ação que desenvolvem e produzem a partir das relações sociais construídos em conjunto.

5 EDUCAÇÃO E TRABALHO ARTESANAL RIBEIRINHO: RESULTADOS DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na orla portuária da Vila de Carapajó distrito de Cametá-Pará, onde muitos sujeitos continuam exercendo atividades ligadas à carpintaria naval artesanal. Construindo diferentes modelos de barcos e canoas, pois é nesta forma de atividade profissional que muitos buscam suprir as suas necessidades diárias, nos seus diversos aspectos, e manter a sobrevivência cotidiana.

Neste sentido, foram entrevistados no decorrer da pesquisa alguns trabalhadores da construção naval artesanal, que, de maneira simples, utilizam conhecimentos complexos, que se reproduzem no interior de cada família e são concebidas como práticas produtivas e sociais, geralmente repassados às gerações seguintes pelo processo educativo vinculado ao trabalho. São sujeitos que praticam a construção naval e produzem embarcações de todos os portes e modelos por considerarem essa atividade como fator de importância econômica para as suas famílias, as quais dependem diretamente das atividades artesanais como forma de garantir o suprimento das necessidades diárias e a sobrevivência cotidiana.

A posse das informações obtidas no decorrer da pesquisa de campo possibilitou a análise, o levantamento de possíveis discussões, as interpretações e as descrições minuciosas das informações, levando em consideração que o objeto em estudo trata-se de uma atividade produtiva, que precisa ser analisada a partir de estudos detalhados, considerando suas particularidades e especificidades locais.

O autor Giovane Levi (1992, p. 131-137) chama a atenção para elaboração de estudos, em contextos locais, que considere toda a diversidade de elementos informativos e de evidências que podem garantir melhor consistência na produção de conhecimentos históricos voltados para as especificidades comunitárias e locais. Esta forma de concepção destaca a importância de estudos localizados o qual contribui para a construção de novos conhecimentos os quais poderão servir para fundamentar políticas para o desenvolvimento regional e local.

Diante do estudo documental e da análise das evidências encontradas no decorrer do trabalho de campo, obteve-se o resultado da pesquisa, compreendido como uma forma de contribuição para a reconstrução dos conhecimentos que devem contribuir para a melhoria na qualidade de vida e do desenvolvimento regional e local. Em entrevista com um carpinteiro (Benedito Jorge Alves, de 48 anos) sobre o processo de desenvolvimento da carpintaria naval na Vila de Carapajó, ele relatou:

A carpintaria se desenvolveu por conta da construção dos marabaenses, que eram construídos para viajar para a parte de cima da região tocantina e para a parte de baixo eram construídos os iates que faziam viagens mais longas. A diminuição da construção das embarcações se deu por conta da construção da Hidrelétrica de Tucuruí e da abertura de estradas.

Pelo relato do entrevistado, podemos perceber que a carpintaria naval tinha um grande destaque na região tocantina, especificamente na Vila de Carapajó. Estes modelos diferentes de embarcações eram construídos em quantidades maiores, destinadas a navegar em diferentes partes do rio Tocantins. Segundo as afirmações de Costa (2006, p. 172), a geografia tinha grande relevância na vida das pessoas e no desenvolvimento regional, pois, “os barcos circulavam nos rios, igarapés e furos, levando as mercadorias para serem comercializadas com as populações”. Refletia neste sentido, no crescimento local:

Suas relações sociais construídas por valores culturais comuns têm capacitado os moradores a organizar e desenvolver um conjunto de técnicas artesanais, bem peculiar dessa microrregião da Amazônia brasileira que lhes têm permitido sobreviver por séculos neste ecossistema (COSTA, 2006, p. 172).

Esse autor entende que o ritmo do desenvolvimento da região foi impulsionado por relações sociais marcadas por valores culturais comuns, bem como por práticas de trabalhos sustentados por diversas técnicas artesanais que, ao longo da história do homem, vem se arrastando e modificando de acordo com as necessidades de cada tempo.

A diminuição da construção da carpintaria dos barcos foi ocasionada por dois fatores: o primeiro está relacionado à construção da barragem de Tucuruí, que impossibilitou um percurso maior das navegações, gerando estagnação e decréscimo no intercâmbio comercial das localidades que se situam às margens do rio. O segundo deveu-se à abertura de estradas que contribuíram para a redução da construção de embarcações, pois os veículos rodoviários ganharam a preferência no transporte de produtos e serviços que movimentam a produção e o comércio das cidades na região tocantina.

Na concepção de Costa, a Hidrelétrica de Tucuruí desestruturou a vida da população ribeirinha da região. Contudo:

A busca de saída para essa desestruturação foi a criação de alternativas para a sobrevivência através de estratégias produtivas e tecnológicas complexas, envolvendo sistemas de cultivo, manejo, criação, extrativismo e pesca artesanal, tentando adaptar-se às condições impostas pela realidade pós-barragem como a diminuição significativa na fauna aquática da região. (COSTA, 2006).

A construção da barragem de Tucuruí, portanto, é vista como um dos fatores que dificultaram os meios de sobrevivência na região, obrigando a criação de alternativas para superar os obstáculos das consequências impostas pelo fechamento do rio. No caso da construção das embarcações, os trabalhos também decaíram, visto que a carpintaria naval perdeu boa parte de sua importância para a região, devido à redução significativa do interesse em manter a comercialização fluvial.

Ao serem indagados sobre as dificuldades encontradas nos trabalhos do cotidiano, os entrevistados Benedito Jorge Alves, de 48 anos, e Raimundo Nascimento, de 57 anos, afirmaram que:

As atividades da carpintaria na atualidade passaram por dificuldades tais como: não há interesse em aprender por parte dos jovens os serviços ligados à carpintaria; falta de incentivo e política por parte do governo com a produção artesanal, desvalorização da profissão, o trabalho de carpintaria substituída por pedreiros, os modelos de barcos foram trocados por rabetas e diferentes tipos de lanchas modernas que já chegam pronto de fora, onde tem mais recursos.

Partindo deste relato, observa-se que dentre os problemas relacionados à carpintaria naval ligada à construção de barcos, destaca-se a falta de

políticas públicas de incentivo e valorização do trabalho, que se depara com o desaparecimento das atividades consideradas tradicionais e o empobrecimento de alguns segmentos sociais locais.

O entrevistado Raimundo Nascimento, 57 anos, ao afirmar que os modelos de barcos tradicionais foram trocados por rabetas, confirma que há:

A concentração de uma categoria de transporte, denominados na região de rabetas. São nestas pequenas canoas motorizadas, sem nenhum tipo de cobertura, onde chega a transportar até 15 pessoas, que grande parte são moradores do interior de Cametá. Além das rabetas, há também os barcos comerciais que transportam passageiros de diversas localidades com destino à sede do município. (SILVA, 2009, p. 48).

Pelo relato acima, pode-se deduzir sobre o desaparecimento dos antigos modelos de barcos, que eles foram bruscamente substituídos, nos últimos anos, pelas rabetas, um tipo de barco bem diferente do que tínhamos até então, na Vila de Carapajó, no município de Cametá. Portanto, diante do impasse, em relação à atividade da carpintaria naval artesanal, onde os sujeitos que ainda lutam para sobreviver, contribuindo com o desenvolvimento local, criam novas estratégias, novas alternativas: Segundo o senhor Benedito Jorge Alves:

A gente ajuda na parte da cultura, esporte e com a comunidade patrocinando eventos importantes na socialização dos conhecimentos na vida das pessoas. Na verdade a vila vem tendo outras atividades como de pedreiro, construção de casas, imóveis, rabetas, cascos, etc., essas atividades geram determinados recursos que se materializam nas relações sociais dos homens na sociedade.

Conforme afirma Costa (2006), as mudanças na relação de trabalho *versus* produção estão inseridas na dinâmica do sistema capitalista. Desta forma, quando “o espaço é mudado, os valores e a representação social ganham outra dimensão no campo da cultura, economia e pensamento”.

Neste caso, a política de desenvolvimento local e regional se configura a partir da inovação das atividades de trabalho e educação que garantem processos diferenciados de sobrevivência humana e de transformações social como afirma o entrevistado ao defender a ideia de superação das necessidades e da melhoria do trabalho artesanal a partir da: “[...] melhoria da educação, incentivo à profissão do trabalho artesanal, investimento em projetos alternativos; valorização das práticas de diferentes trabalhos; introdução de máquinas e ferramentas elétricas, entre outros.” (Benedito Jorge Alves).

Neste sentido, Costa (2006) tem razão ao afirmar que as mudanças

[...] provocadas pelo sistema capitalista vigente impõem para a sociedade e principalmente para os trabalhos uma nova postura de conduta baseada em novos conhecimentos e valorização de diversas práticas sociais de relação que envolve trabalho, cultura e economia.

O desenvolvimento local e regional também é definido pelos elementos do sistema, dentre estes está a questão da atualização dos conhecimentos que devem ter significado e representação social no contexto de nossa sociedade. Pensar, portanto, no desenvolvimento regional é necessário para

[...] propositalmente criar alternativa sustentável que possibilite uma relação de equilíbrio entre a ação humana e seu meio natural, pois, na medida em que o homem pensa no progresso, ele precisa refletir seu comportamento no espaço que está inserido (COSTA, 2006).

Em uma das entrevistas com o senhor Manoel Luiz Rodrigues, mais conhecido por Mestre² Amor, com 76 anos de idade, residente na Vila de Carapajó, este narra suas lembranças dos velhos tempos da carpintaria:

Eu tenho aproximadamente 57 anos de profissão, estudei as séries primárias com o professor Raimundo Pio da Costa, o qual tinha como preocupação exclusiva ensinar os adolescentes a ler bem, escrever bastante, fazer com eficiência as quatro operações matemáticas e orientá-los para que aprendessem uma profissão.

Seguindo as orientações do professor de aprender uma profissão, o senhor Manoel Luiz contou que se iniciou no ofício da carpintaria naval a partir dos seus 12 anos de idade, sendo responsável pelos seus ensinamentos profissionais o senhor Hemôrgeno Pereira Filho, mais conhecido como Mestre Bugico. E que, aos 16 anos, passou a trabalhar por conta própria, especializando-se como carpinteiro de obras-mortas e acabamentos (parte mais detalhada da carpintaria naval, que exigia bastante aperfeiçoamento).

Partindo deste relato, observa-se que a atividade artesanal votada para a construção de embarcação exigia pouco conhecimento escolar, e que havia a preocupação em instruir os filhos para posteriormente exercerem a mesma profissão. Aliás, esta preocupação ainda é bastante comum na vida das pessoas, que praticam a atividade artesanal ligada à carpintaria naval tradicional, na Vila de Carapajó.

Nota-se, portanto, que, desde cedo, os jovens aprendiam os ofícios com os pais, já que a exigência do conhecimento formal era inexistente. Assim, aprender observando e exercitando práticas de trabalho era, e ainda é, bastante comum neste tipo de atividade.

² A palavra *mestre*, empregada neste trabalho, faz referência aos trabalhadores com maior domínio de conhecimentos e experiência na área da carpintaria naval artesanal.

O desenvolvimento social então, se fazia presente no espaço onde os sujeitos além de praticarem os trabalhos de carpintaria, ainda desenvolviam outras atividades culturais ligadas à manutenção de valores e representações sociais, que cada sujeito podia expressar livremente ou em conjunto no contexto comunitário:

O valor do pagamento aos jovens era assegurado de acordo com o nível de aprendizagem referente ao rendimento educativo, produtivo e profissional [...]. Este procedimento educacional demonstrava sua importância social quando permitia aos jovens e adolescentes garantia a dignidade, ao futuro profissional e à educação através do trabalho (Benedito Jorge Alves).

Desta forma, o trabalhador artesanal passava a ter uma importância maior, a partir do aperfeiçoamento dos conhecimentos, que melhoravam as práticas produtivas, garantindo com isso, o desenvolvimento familiar dos sujeitos, atribuindo por outro lado melhor qualidade de vida para a população da região.

Nestas condições, Hemôrgeno Pereira Filho, Mestre Bugico, exerceu a profissão de carpinteiro naval por mais de cinquenta anos. Sua residência e local de trabalho situavam-se na orla portuária, um pouco abaixo do porto principal da Vila de Carapajó. E o seu estaleiro (lugar onde eram construídas as embarcações) possuía registro legal como firma construtora de embarcações de pequeno, médio e grande porte, e eram produzidas em diversos modelos.

Ao longo de sua carreira profissional, Mestre Bugico sempre se preocupou em manter a garantia dos direitos trabalhistas dos seus trabalhadores. Da mesma forma, desenvolveu atividades de expressiva relevância social, quando ensinava o ofício aos jovens e adolescentes, os quais tinham direito a moradia, alimentação, educação e trabalho. Quando os aprendizes apresentavam certo domínio nas habilidades e nas técnicas aplicadas ao trabalho, passavam a receber salário.

Entende-se como mudança social todo o conjunto de conhecimentos, que se processam seguindo uma dinâmica de evolução cultural, social e ambiental, capaz de estimular formas de desenvolvimento objetivando a melhoria da qualidade de vida das pessoas e do ambiente, tendo em vista a garantia constante da reconstrução dos saberes a serviço do benefício humano, da organização social e do exercício da cidadania.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que se preocupou, de início, em analisar qual a contribuição da educação para o desenvolvimento do trabalho artesanal local, ba-

seada nas ações que reconhecem o princípio da sustentabilidade, constatou que o modelo produtivo tradicional da construção naval ainda existe na orla portuária da Vila de Carapajó, no município de Cametá. Nessa vila ainda residem pessoas que trabalham e mantém o sustento da família e também desenvolvem atividades culturais ligadas à manutenção de valores e às representações sociais.

Neste sentido, também foi constatado que os modelos das embarcações que eram construídos seguindo a forma artesanal tradicional passaram a ser substituídas pelas rabetas construídas em estilos modernos e as lanchas construídas em alumínio que contam com um processo diferente para a sua construção, o que exige auxílio de novos conhecimentos e de instrumentos elétricos de trabalho.

Diante dessas mudanças, percebeu-se a falta de incentivo através de políticas públicas e sociais que (re)valorizem as atividades artesanais, bem como a ausência de uma prática educativa atualizada, que possa suprir as necessidades locais e estimular a produção artesanal de modo sustentável e equilibrado entre a ação humana e o meio ambiente que, apesar de existir, é insuficiente e pouco visível no município de Cametá, especificamente na Vila de Carapajó.

Considera-se que o desenvolvimento local e regional depende, em grande parte, da organização espacial e dos conhecimentos empregados nestes, uma vez que a dinâmica social do homem é marcada pela ação contínua e descontínua que exige reflexão e ação dentro do seu contexto político econômico e social.

Portanto, pensar em desenvolvimento regional exige conhecimentos, tomada de consciência e reflexão nas ações que possibilitem ao homem rever os conceitos de educação, currículo e práticas educativas e sociais, que permitam os devidos ajustes em consonância com o tempo e a realidade onde atua, já que o conhecimento é uma peça fundamental dentro de qualquer relação de trabalho, e para a melhoria da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular; 8)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Programa Saberes da Terra** – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável no paradigma da agroecologia**. Belém UFPA/NAEA, 2006.

NUNES, Francivaldo Alves. Unidade do território brasileiro e expansão de domínio: aspectos históricos da Amazônia Tocantina. In: SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA AMAZÔNIA TOCANTINA, 2., 2010, Abaetetuba, PA. **Anais...** Abaetetuba, PA: 2010. p. 1-10.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Amazônia Tocantina: o nome de uma região forjado nos viés de auguras, lutas e resistência da sua gente. In: MOMENTO DE DIÁLOGOS CIENTÍFICOS DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ, 2., 2010, Cametá, PA. **Texto base da palestra**. Cametá, PA: CUNTINS, 2010.

SILVA, Amaríles Farias da. **Saberes cotidiano e azeite de andiroba**: a presença da mulher extrativista no contexto histórico, das práticas sócio culturais dos sujeitos da ilha de juba, Cametá-PA. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Belém: UNAMA, 2001.

A educação do trabalhador do campo na região tocantina: Um estudo das práticas educativas desenvolvidas pela Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC), Cametá-PA

Mairley Aragão Tenório

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, as discussões sobre educação, particularmente a educação do campo, têm sido marcadas por fortes olhares para a construção de políticas públicas para essa modalidade de ensino. Autores diversos, movimentos sociais, sindicatos, associações educativas e a Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC) têm se dedicado ao desenvolvimento de experiências e alternativas de educação, voltadas para a compreensão do campo como espaço social com vida e identidade cultural própria, porém, apesar dos avanços que essa modalidade de educação alcançou nos últimos tempos, muito ainda se deve ser feito.

A educação do trabalhador no Brasil, no limiar dos anos, tem sido negligenciada e inadequada, fazendo com que esse trabalhador tenha uma educação voltada para a formação profissional e deixe de lado o caráter humanista que a caracteriza.

É com a perspectiva de quebrar esse tabu, que a escola persiste em legitimar, que estou realizando um estudo de novas propostas educacionais, capazes de abrir caminho para que o trabalhador possa ser sujeito do processo de construção de sua cidadania. Convém lembrar, contudo, que a educação dos trabalhadores nunca foi prioridade dentro das políticas educacionais, no Brasil:

A escolarização deixou de ser percebida como uma conquista dos trabalhadores (mesmo que presa à ascensão da burguesia), e passa a ser algo danoso por inculcar nas mentes das classes populares uma ideologia que está atrelada aos interesses das camadas dominantes, cujo objetivo maior frente aos menos favorecidos é prepará-las enquanto força de trabalho para ser consumida pelo capital, permitindo sua realização. (VALE, 1992, p. 17)

Vale (1992) ressalta um ponto importantíssimo a ser discutido: na perspectiva das elites uma educação, voltada para a construção crítica e reflexiva do trabalhador, acaba gerando uma situação desconfortável por parte daqueles que são os detentores dos meios de produção, e esse talvez seja um dos maiores obstáculos encontrados no processo de reformulação educacional deste país.

Desse modo, considerando a realidade da educação no Brasil, faz-se necessário analisar outras experiências de educação popular que se apresentam enquanto alternativa. Este estudo tem como objetivo analisar a proposta pedagógica desenvolvida pela APACC para a formação de trabalhadores na região tocantina de Cametá, e as práticas pedagógicas que os professores da associação desenvolvem.

Neste sentido, o procedimento metodológico usado foi a abordagem de pesquisa qualitativa, com enfoque crítico-dialético, utilizando para a coleta de dados entrevista semiestruturada e pesquisa documental.

Ao longo dos anos, a educação do campo vem sendo relegada a segundo plano, quase tratada de forma homogênea com os parâmetros e ditames urbanos, seja em relação a conteúdo, metodologia e currículo, seja em relação ao tratamento das ações nos seus mais diversos aspectos.

Aliado a isso, certo pragmatismo que tem articulado uma leitura do processo educativo relacionado especificamente à preparação do trabalhador, de modo a adestrá-lo para uma atividade profissional. Essa situação tem servido para pôr em prática uma perspectiva de educação centrada nos rudimentos da leitura e da escrita, justificando como necessidades operacionais do sujeito do campo para o desenvolvimento de suas tarefas.

O estudo, em síntese, buscou entender como as Organizações Não Governamentais (ONGs), como no caso da APACC, desenvolvem projetos e ações direcionadas particularmente para educação dos trabalhadores do campo, na região tocantina, prestando inclusive serviços educacionais, que, de certo modo, vêm preenchendo um espaço que seria do poder público local, tipo de atendimento tem gerado questionamentos como: por que a educação dos trabalhadores do campo de Cametá, no Estado do Pará, vem sendo uma preocupação das ONGs, especificamente da APACC?

A garantia dos direitos constitucionais implica na existência de uma vida digna, social, inclusiva e participativa, além de participar da tomada de decisões políticas, exercer o respeito pelas pessoas, que são necessidades e preocupações que têm permeado a vida dos trabalhadores, especificamente os trabalhadores do campo.

Esses descasos para com os trabalhadores do campo se relacionam à falta de incentivo à produção, à falta de estruturas e de escolas para atender esses segmentos, à falta de transportes, saneamento e outros, que são questões que dificultam a vida do homem do campo, especificamente da região tocantina nordeste do Pará.

Neste estudo o objetivo é analisar os modos e as condições que as ONGs, especificamente a APACC, vêm atuando na região da Amazônia Tocantina, no município de Cametá, ofertando educação aos trabalhadores do campo e isentando o poder público de sua função.

2 A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO

Estamos vivenciando um cenário de embates e de posicionamento de ideias, que visam a mudanças profundas no aspecto educacional, principalmente no que tange à questão da educação no campo, que, desde o princípio da colonização portuguesa até 1891, não se deu nenhuma importância e sequer era mencionada nos textos constitucionais.

Atualmente, em razão de grandes lutas que se travam em torno de uma educação que historicamente foi elitizada, muitos especialistas educacionais consideram a luta por um dos diretos subjetivos como começo de um olhar voltado para uma educação capaz de revelar a peculiaridade do campo, que pode resultar na aquisição do aspecto sistemático que completa o processo educacional, e que, por sua vez, está ligado às questões mais específicas das diversidades do nosso país, pois, a construção da realidade histórica não é unilateral, pois se dá de forma bastante dinâmica.

Este embate acontece pelo fato de a educação, no sentido de sistematização do trabalho humano, ser negada a grande parte da nossa sociedade, mais especificamente à do campo, condicionando a história da educação brasileira a uma educação voltada aos interesses de uma minoria através do moldes europeus de educação, uma educação ligada ao urbano, que também sempre apresentou dificuldades.

Esta discussão surgiu a partir de 1891, com a promulgação da Constituição, se estendendo por toda a Velha República, sofrendo a sua primeira alteração em 1927, inspirada nos moldes norte-americanos, em que foi proposta a reorganização do sistema de ensino.

A partir de então se fizeram muitos estudos, em que se procurava um modelo ideal de ensino, fato que seu deu a partir de 1942 com a realização do Congresso Brasileiro em Educação, onde, segundo Araújo (2005), as principais ideias da educação voltadas ao campo foram: substituição da escola

desintegradora, que, para muitos, era o fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção; a promoção de uma escola rural que pudesse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, todos articulados na obra de construção da unidade nacional, para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro; uma escola do trabalho.

No decorrer da história da educação do campo, nota-se a pouca atenção do poder público a essa modalidade de educação. Por volta da década de 50, do século XX, um número muito grande de pessoas se desloca do campo para as cidades, fato que passou a abalar as estruturas do governo, pois as cidades não estavam preparadas para absorver essas pessoas que acabariam vivendo em periferias e, conseqüentemente, aumentando a violência e a miséria, sem as mínimas condições de viver dignamente. Ainda Silva (2007, p. 55), sobre essa situação, acrescenta que,

[...] muitos entendem que o melhor espaço para se viver está na zona urbana, considerados por estes um mar de rosas, quando na realidade enganam-se, uma vez que o urbano não apresenta todas estas maravilhas. Primeiro porque não comporta todos, com os agravantes problemas sociais, econômicos, culturais e ambientais. Considera-se, ainda, que a vida de muitos na cidade é de extrema miséria, que, além de não terem emprego, não possuem condições necessárias para se manter.

Inicia-se, nesse momento, o desenvolvimento de políticas públicas compensatórias para demonstrar ao povo do campo a “preocupação” do governo em assegurar saúde e educação para que continuem no campo. Esse movimento, voltado para o atendimento do trabalhador do campo, ocorre a partir da década de 1980, quando a sociedade juntamente com os movimentos sociais colocou a educação do campo como direito do cidadão que vive no campo, como os pequenos agricultores, os sem-terra, os povos da floresta, os pescadores, os quilombolas e os ribeirinhos, como única necessidade do homem do campo.

[...] não basta ter escolas no Campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escola com projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING et al., 1999, p. 29).

Desse modo, pensar a educação ligada ao trabalho, ao desenvolvimento rural e à qualidade de vida é pensar no desenvolvimento do campo através de uma educação de qualidade, da busca de uma vida digna, da inclusão social, de melhores créditos para aumentar a produção, da garantia dos direitos constitucionais, assegurando a participação nas decisões políticas e o

respeito à pessoa humana, são algumas das necessidades que buscam a cada dia os trabalhadores do campo.

A população menos favorecida vê sua exclusão cada vez mais evidente quando se discute sua participação nas políticas empreendidas dentro da sociedade – saúde, educação, trabalho, alimentação, segurança, transporte, moradia e outros – provocando aumento do sentimento de desesperança, pois expectativa de melhoria de condições de vida torna-se cada vez do minimizadas pela lógica do mercado [...] (FURTADO, 2004, p. 14).

Contudo, a sociedade continua fortemente marcada pela exclusão e pela desigualdade social, situação que afeta diretamente a população menos favorecida que vive à margem das políticas públicas implantadas no país, pois, ao longo dos anos, a educação do campo foi relegada a plano secundário, de forma homogeneizada e a partir dos parâmetros urbanos, tanto em relação a conteúdos, metodologias e currículos, quanto às ações administrativas.

Aliado a isso, um forte pragmatismo foi estabelecido e tem articulado de forma estática a questão do conhecimento, permitindo uma leitura direcionada especificamente à preparação do trabalhador, de modo a adestrá-lo para uma atividade profissional específica. Essa realidade tem servido de parâmetro para a educação do trabalhador do campo, permitindo a este ter acesso meramente aos rudimentos da leitura e da escrita, justificando tal perspectiva com as necessidades operacionais do sujeito do campo para o desenvolvimento de suas tarefas cotidianas.

É evidente a necessidade de mudanças e transformações na educação do trabalhador do campo, por isso a educação que se destina a esses indivíduos precisa ser pensada com perspectivas metodológicas voltadas para o sujeito/ator social, levando em consideração a compreensão do ambiente em que está inserido, ou seja, levando em consideração suas particularidades e observando cada elemento envolvido no processo educacional de modo particular, que faça com que ele compreenda as relações espaciais do meio em que está, para que, em seguida, ele compreenda a sociedade.

A educação é formada por um conjunto de fatores relativos ao desenvolvimento do sujeito nos diferentes processos vividos ao longo de suas vidas, por isso ela é vista como um dos meios para que esses cidadãos se reafirmem como sujeitos de transformação de sua história.

Portanto, o campo é um espaço em movimento constituído de sujeitos sociais, que necessitam de um processo educativo, enquanto direito universal, capaz de torná-los agentes transformadores dos princípios alienadores dessa sociedade excludente.

3 O PAPEL DA APACC NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A APACC é uma ONG que atua na perspectiva da garantia de direitos dos segmentos excluídos, na radicalização da democracia e no avanço da cidadania, atuando nas áreas do direito ao trabalho e à educação para a cidadania, do desenvolvimento sustentável e do fortalecimento da agricultura familiar e da sociedade civil, resultado da iniciativa de um grupo de jovens profissionais liberais que, em 1994, se uniram à ONG francesa ESSOR com o objetivo de consolidar sua atuação social frente às problemáticas socioeconômicas presentes nos bairros periféricos do município de Belém.

Em 1994, a APACC aprovou um projeto para atuação nesses bairros. Este projeto expressa todo este contexto e será fundamental na definição da identidade e áreas de atuação.

Em 1998, este trabalho foi ampliado para os bairros do Marco, Barreiro, Pedreira e Tapanã, sempre em articulação estreita com as entidades comunitárias locais, inclusive a partir de demandas de algumas delas, mantendo a linha de atuação junto a comunidades periféricas dentro destes grandes bairros, como é o caso da Vila da Barca e baixada da Gentil entre outros.

Em 2000, a APACC assumiu um novo desafio: a atuação no campo da ruralidade. O trabalho nas periferias urbanas permitiu identificar que a ida de famílias da área rural para os grandes centros urbanos continuava acontecendo e, a cada momento, assumindo contornos mais dramáticos, na medida em que há o esgotamento da extensão territorial destes centros urbanos, o que dificulta o acesso de um grande número de pessoas a água encanada, energia, saúde, saneamento básico, entre outros serviços urbanos. Sentiu-se, então, a necessidade de uma ação que pudesse, junto com os trabalhadores e trabalhadoras rurais, exigir políticas públicas que garantissem a permanência com dignidade no campo.

Novamente a articulação, como importante sujeito político local, permitiu à APACC ter clareza de seus caminhos de atuação.

O Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cametá (STTR) constitui um marco decisivo no acúmulo histórico, na reflexão e na proposição de políticas públicas que respondem aos anseios dos agricultores e agricultoras de Cametá. Temas como desenvolvimento sustentável, extensão rural, educação no campo e gênero foram priorizados na definição das ações. Ampliou-se, assim, a atuação para a área rural do Estado do Pará, região do Baixo Tocantins. Inicialmente sua atuação se concentrou no município de Cametá e, posteriormente, foi estendida para os municípios de Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará.

Hoje, além de Belém, Cametá, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru, a APACC atua em outros municípios da região denominada Calha Tocantina, como: Igarapé-Miri, Mocajuba, Baião e Bagre; da região Guajarina: Barcarena, Abaetetuba, Mojú, Acará, Bujará e Tailândia; da região Sudeste do Estado: Nova Ipixuna, Jacundá, Itupiranga, Marabá e Parauapebas; e da região do Alto Tocantins: Tucuruí, Breu Branco, Goianésia e Novo Repartimento.

Ela desenvolve projetos de desenvolvimento sustentável da agricultura familiar rural do Baixo Tocantins, através de quatro eixos: saúde preventiva da mulher, extensão rural, fortalecimento da sociedade civil e pedagogia da alternância.

A APACC de Cametá é assim constituída: uma coordenação executiva, duas assessorias técnicas, agente administrativo e financeiro e uma coordenação de agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. Desenvolve cerca de dez projetos na região do Baixo Tocantins, três ainda estão em andamento, beneficiando cerca de 4.500 famílias.

Os cursos de formação dirigidos para as famílias são atividades desenvolvidas coletivamente, por meio de oficinas e trabalhos em grupo.

A educação é desenvolvida fazendo-se a relação teoria e prática, através de uma metodologia facilitadora e orientação, bem como o uso de recursos em que todos compreendam e possam refletir e opinar, desenvolver habilidades como ler, escrever e executar atividades com maior facilidade por estar lidando com algo que faz parte de sua vida cotidiana. Com esse processo, nota-se que a educação ofertada aos trabalhadores rurais de Cametá parte de uma proposta coletiva, fazendo com que as ações que são desenvolvidas valorizem o processo grupal e considerem a vivência social dos estudantes.

4 O QUE DIZEM OS RESULTADOS

O coordenador executivo e participante de projetos da APACC enfatiza que a associação atua na perspectiva da garantia de direitos dos segmentos excluídos, na radicalização da democracia e no avanço da cidadania, nas áreas do direito ao trabalho e à educação para a cidadania, do desenvolvimento sustentável e do fortalecimento da agricultura familiar e da sociedade civil.

No que se refere à metodologia de ensino implementada, segundo o coordenador executivo da APACC, as necessidades dos educandos, enquanto sujeitos do campo, recebem toda atenção, ou seja:

Todas as propostas educacionais que a APACC desenvolve constam em seu projeto político-pedagógico e uma das propostas é: conscientizar os trabalhadores sobre seus direitos, defender os direitos dos mais excluídos, fortalecer a agricultura familiar, empoderar homens, mulheres, jovens [...].

No discurso do coordenador, o projeto desenvolvido pela APACC estabelece relações com o contexto político-social e cultural da realidade dos trabalhadores do campo de Cametá, constituindo o principal eixo da construção de conhecimentos para os trabalhadores, ou seja, os conhecimentos acumulados são valorizados pelo projeto, como destaca novamente a fala do coordenador:

As aulas ocorrem relacionando sempre teoria e prática e levando em consideração todos os saberes acumulados dos discentes, ou seja, em cada processo de formação realizada é feita a relação teoria e prática, dando oportunidade de praticar o que foi debatido, após são realizados vários momentos de avaliação, monitoramento e conjuntamente com a ação de agentes multiplicadores as atividades são multiplicadas.

Esse processo de valorização dos saberes locais nos cursos de formação encontra-se mencionado em um dos livros lançados pela APACC, ressaltando que:

[...] os conhecimentos desenvolvidos durante os cursos de formação realizados diretamente nas comunidades dos municípios de Cametá, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará. Tem uma perspectiva agroecológica, no sentido de valorizar os conhecimentos locais para a preservação do meio ambiente, ou seja, produzir preservar; fomentar a igualdade de gênero no âmbito da economia camponesa; discutir a diversificação da produção como alternativa de sustentabilidade econômica e segurança alimentar; provocar processos solidários, participativos e coletivos, com o sentido de favorecer cada vez mais a relação entre agricultura familiar e agroecologia. (SOUZA, 2007, p. 4).

Ainda de acordo com o coordenador da APACC, o projeto pedagógico da entidade é elaborado a partir do olhar regional da classe trabalhadora, considerando o contexto local e as condições em que vive a população. O coordenador executivo ou facilitador B, ao ser questionado se a associação possuía projeto político-pedagógico e como era sua elaboração, ele respondeu:

Os projetos que a APACC desenvolve possuem projeto político-pedagógicos e eles são elaborado a partir da discussão com as comunidades, equipe técnica, diretores e associados, parceiros... A APACC preza o profissionalismo e tem um plano estratégico de trabalho que busca alcançar sua missão.

O princípio de formação é de uma formação integral do ser humano, articulando as várias dimensões da vida humana. A APACC busca reforçar a dignidade e a autoestima dos trabalhadores do campo para que possam exercer plenamente sua cidadania e participar da elaboração e do controle social

das políticas públicas. Entende que isso só será possível através de cursos e projetos que realmente atendam às necessidades dos agricultores, melhor dizendo, um projeto de educação voltado para essa categoria, a fim de

[...] permitir aos agricultores(as) melhorar suas competências profissionais (saber, saber fazer, ser) para ter uma maior capacidade de gerenciar suas propriedades, definir estratégias a longo prazo e adaptar-se às evoluções do contexto agroclimático, econômico e social (SOUZA, 2007, p. 3).

A APACC procura trabalhar maneiras que possam melhorar a qualidade de vida dos agricultores, nas palavras do facilitador B:

O trabalho desenvolvido pela APACC para mim é ótimo, vem contribuindo com o fortalecimento de outras organizações, geração de renda, fortalecimento de práticas que preservem o meio ambiente, luta pelos direitos das comunidades. As capacitações dão oportunidade das comunidades trabalharem melhor a agricultura, o meio ambiente e gerar renda de forma sustentável.

Desse modo, a formação por meio de projetos está comprometida com uma estratégia de transformação social dos agricultores, portanto, a formação busca estabelecer relações com a prática social dos sujeitos envolvidos, pois são eles que contribuem e constroem uma prática humana mais acessível e participativa.

Mediante essas questões, a proposta de educação desenvolvida pela APACC vem se constituindo em um ingrediente adicional na formação de agricultores e agricultoras, em função do dinamismo de suas metodologias que provocam a reconstrução dos saberes empíricos em saberes sistemáticos, sem que esses sujeitos possam desconhecer suas raízes e sua cultura. A educação, nesse processo, é concebida como “emancipatória”, onde o indivíduo adquire conhecimento e consciência de seu direito na sociedade, aprendendo a usar o meio ambiente sem destruí-lo e, assim, vivendo em harmonia homem e natureza com qualidade de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em nosso país sempre foi marcada pela desigualdade de direitos, pois, enquanto uma pequena parcela da sociedade tem acesso a uma educação de qualidade, outra parcela, sobretudo a dos trabalhadores do campo, tem uma educação voltada para o manuseio da ferramenta de trabalho, ou seja, para a prática cotidiana de trabalho.

A escola, por não estar cumprindo com sua função na sociedade de contribuir para a formação de novos valores sociais, intelectuais, culturais e educacionais, atribui às ONGs, como a APACC, o papel de atender parte de um público que, por direito, é seu, preenchendo lacunas educacionais por não fomentar políticas públicas e educacionais para os sujeitos do campo.

É notório ainda que as políticas públicas educacionais têm contribuído enormemente com o distanciamento no que se refere ao atendimento à população que mora no campo, bem como esquecendo que o campo é um espaço em movimento, constituído de sujeitos sociais e autores de suas histórias, em que a educação, em seu sentido literal, deve ser um direito universal capaz de propiciar aos moradores do campo condições para que possam agir, criticar e participar da reconstrução e transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para vida**: caso da Escola Família Agrícola de Angical, Bahia. Salvador: UNEB, 2005.

BARROS, Haroldo. **Trabalhadores do comércio no movimento sindical paraense**: um estudo sobre os 80 anos do Sindicato dos Empregados no Comércio do Pará (1926-2006). Cametá, PA: Prelazia, 2006.

BRAGA, Antônio; SILVA, Carmem Lucia; CONTENTE, Edgar Braga. **O Movimento Social**: um resgate das experiências educativas e formação política no interior do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mocajuba. Trabalho de Conclusão de Curso – Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 26.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos; 20)

_____. **Pensar a prática**. Escritos de Viagem e Estudos sobre educação. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

FURTADO, Gislane; BARRA, José Domingos Fernandes. **Pescadores artesanais de Cametá**: formação histórica, movimentos e construção de novos sujeitos. Cametá, PA: Novo Tempo Cabano, 2004.

GOHN, Maria Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCALABRIN, Rosemeri. **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Belém: ABG, 2002.

SILVA, Gilmar Pereira et al. **Educação do campo na Amazônia**: uma experiência. Belém: EDUFPA, 2007.

SOUZA, Franquismar Marciel et al. **Tecendo saberes**: agricultura familiar com princípios agroecológicos na Amazônia paraense. Cametá, PA: Graphitte, 2007.

VALE, A. M. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

A aquisição da leitura e da escrita como processo sociocultural de ensino-aprendizagem em sala de aula

Kelly Leão Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que em muitas salas de aula, precisamente as de escolas públicas do Ensino Fundamental a criança é submetida a uma relação formal e mecânica para aquisição da leitura e da escrita. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem da escrita, é um processo cultural, de caráter histórico, que envolve práticas interativas. A aprendizagem da escrita é entendida como um sistema de signos socialmente construídos, ou seja, o homem produz signos que atenderão às necessidades concretas do meio sociocultural, através da sua relação com o outro.

A escrita deve ser considerada como produto cultural, que possibilita a exploração no contexto da sala de aula, de diferentes tipos de textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes, numa sociedade letrada. É preciso, também, compreender que a escrita não é um mero instrumento de aprendizagem escolar, que é necessário abolir as práticas e as metodologias de ensino tradicional da escrita, que tem um caráter puramente mecânico e descontextualizado. Vygotsky (1998, p. 139) ressalta ainda que:

Até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se às crianças o desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem como tal.

Percebe-se que essa problemática ainda é bem visível nos dias atuais e que, em muitas escolas, não se avançou no ensino da escrita, enquanto prática social, pois ainda valoriza-se a forma e a mecanicidade, e não a linguagem como uma prática de interação entre os sujeitos. A linguagem como tal deve ser cheia de sentidos e significados que possibilitem uma melhor compreensão do mundo e da vida humana.

Na escola as práticas de alfabetização e letramento vêm sendo desenvolvidas de forma hábil, no que se refere ao ato de escrever.

[...] a escola tem ensinado a escrever, mas não a dizer – e sim a repetir – palavras e frases e escrituras. [...] a escola tem ensinado as crianças a ler no sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e compreensão. (SMOLKA, 2001, p. 112).

Portanto, é necessário pensar a escola como um espaço de apropriação do conhecimento, de forma dinâmica, considerando as especificidades e subjetividades do educando, principalmente no que tange à apropriação da linguagem oral e escrita. É preciso que as práticas pedagógicas presentes nas salas de aula deixem de ser unívocas e superem a visão linear, fragmentada e descontextualizada que vem sendo desenvolvida na escola.

Diante das grandes dificuldades que os profissionais da educação vêm encontrando nas práticas de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita, tornou-se imprescindível a discussão do processo pelo qual vem se dando a aquisição da leitura e escrita em sala de aula.

Atualmente, essa é uma questão que vem sendo motivo de preocupação pela forma como os conhecimentos estão sendo transmitidos, ou seja, como uma mera aprendizagem da leitura e da escrita, quando, na verdade, deveria considerar o processo cognitivo do indivíduo, o contexto cultural, histórico e econômico no qual o mesmo está inserido, fazendo com que o ensino da leitura e da escrita seja contextualizado e fundamentalmente vivido pelas crianças como práticas sociais, capazes de compartilhar sentidos e significados.

Segundo Vygotsky (1998), muitas crianças, antes de serem inseridas no processo escolar formal, já possuem alguns pré-conceitos sobre a escrita e a leitura, que adquirem no seu meio social e cultural e nas relações com os adultos, pois a criança, a todo momento, depara-se com situações em que a escrita se faz presente e, com essa convivência, vão assistematicamente assimilando o significado da escrita e, ao mesmo tempo, percebendo o seu valor social.

Considerando o pensamento vygotskyano, a criança chega à escola com conhecimentos socialmente construídos, pois ela passa por um processo essencialmente social e interativo, em que se inicia na apropriação da língua escrita e da leitura em virtude de sua imersão no mundo letrado. Assim, quando a criança é inserida no ambiente escolar, ela já traz consigo um conhecimento prévio sobre o ler e o escrever, mesmo que ainda desconheça o real significado do uso destas habilidades.

Entretanto, nas escolas, o aluno é submetido a algumas atividades mecânicas e desmotivadoras de leitura e escrita, que, muitas vezes, não possuem muito significado. Isso acaba provocando o impedimento de o aluno executar tarefas prazerosas, dificultando, assim, o desenvolvimento de sua criatividade, criticidade, interpretação, espontaneidade e, conseqüentemente, a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Diante dessa situação, tem sido cada vez menos compreensível de nossa parte o entendimento sobre o modo como vem sendo transmitido o processo da leitura e da escrita, principalmente para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho objetiva analisar como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Nadir Filgueira Valente está trabalhando as habilidades de ler e escrever com as crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, considerando o contexto sociocultural em que vivem, ou seja, se o ensino de leitura e escrita desenvolvido em sala de aula estabelece relação com a realidade das crianças. Bem como, identificar se há dificuldades nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que impedem o prazer e interesse dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental pela leitura e pela escrita.

Logo, é preciso pensar no processo de aquisição da leitura e da escrita como uma prática social que leva em consideração a subjetividade de cada criança na apropriação da linguagem oral e escrita, de forma que esta apropriação seja de acordo com as características socioculturais dessas crianças em sala de aula.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Definir o que é leitura e o que é escrita consiste em uma tarefa bastante difícil, pois as duas dimensões de conhecimentos são bastante complexas e abrangentes. Tanto a leitura quanto a escrita estão diretamente vinculadas à alfabetização, tendo assim um caráter de aprendizagem formal.

Vale ressaltar que a leitura e a escrita são atividades muito importantes e fundamentais na vida dos indivíduos, pois, a partir da apropriação delas, o indivíduo poderá ter uma noção de mundo e criar seu próprio conhecimento, podendo, inclusive, contribuir posteriormente na mudança significativa da sociedade.

A leitura e a escrita não podem ser entendidas como, apenas, a decifração, a codificação e a decodificação de sinais gráficos. Mas sim como instrumentos que exigem do indivíduo uma participação efetiva, levando-o à construção do conhecimento.

Para se ter uma visão geral sobre a leitura e a escrita, é preciso esclarecer o que realmente elas são. Pode-se dizer, então, que a leitura não é decifrar sinais impressos, mas sim um ato de utilizar signos linguísticos, e a escrita é que vai proporcionar o significado da leitura, dependendo do contexto em que se encontra.

Porém, Vygotsky (1996) ressalta que a leitura é percebida como um ato de reconstrução dos processos de produção e Cagliari (1989) enfatiza que o ato de ler implica em compreender efetivamente o que se lê. Para Freire (1998, p. 11), o ato de ler, “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa do mundo e se alonga na inteligência”.

Percebe-se que, em todas as definições citadas, existe um ponto em comum: a compreensão.

Freire (1998, p. 47) afirma ainda que “[...] a leitura do mundo precede a leitura e escrita da palavra”. Portanto, percebe-se que é impossível separar a palavra do pensamento; para o autor, a leitura da palavra leva a uma re-leitura do mundo, ou seja, é a possibilidade de transformar o mundo a partir de uma leitura do contexto.

Vygotsky (1998) acredita que as palavras têm sentido no contexto em que estão inseridas, que, à medida que muda o contexto, a palavra varia o seu sentido. Então, aprender a ler o mundo é compreender o seu contexto, sem manipular as palavras, contextualizando com os conhecimentos e experiências de cada indivíduo.

Por sua vez, a escrita, enquanto produção social, sofreu inúmeras transformações. O aprendizado da escrita depende das condições sociais em que a criança vive, ou seja, se ela estiver inserida em um ambiente informal ou mesmo escolar, em que tenha contato com pessoas letradas, certamente estará apta à aprendizagem.

Não há idade para se aprender a escrever. É possível aprender escrever a partir dos quatro, sete, dez ou cinquenta anos, dependendo das oportunidades de acessos a bens culturais, sendo a linguagem escrita um dos aspectos mais importantes que uma sociedade pode ter. “A fala não se confunde com a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente” (FERREIRO, 1993, p. 34).

Mas, para muitas escolas, a escrita ainda é considerada apenas como habilidade motora e ortográfica, na qual a criança precisa decodificar para transcrever, que, segundo Teberosky (1994, p. 76), “Acreditamos que o professor é quem cria, planeja, inventa situações e atividades de forma que as crianças aprendam a ler e escrever”.

Vygotsky (1998) acrescenta que a escrita tem um grande significado para as crianças, pois desperta as necessidades intrínsecas, pelo fato de ser incorporado a uma tarefa necessária e relevante para a vida e, assim, desenvolver-se como uma forma nova e complexa de linguagem.

Lúria (1998, p. 143) ressalta que, ao entrar na escola, a criança já chega com uma bagagem de conhecimentos e habilidades, que lhe permitirá a aprendizagem da escrita em curto prazo, pois “a história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

A escrita, para Ferreiro e Teberosky (1986, p. 91), é definida como “a representação de palavras ou ideias por meio de sinais”. Então, percebe-se que independente das concepções sobre a escrita, ela ainda deve ser entendida como um meio de mudanças sociais.

Por isso, é preciso acreditar fielmente no poder que a educação exerce, em função da transformação da sociedade, ressaltando a importância de adquirir os conhecimentos sobre leitura e escrita de forma prazerosa e satisfatória, utilizando métodos inovadores na construção do conhecimento, em busca do pleno desenvolvimento social.

3 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA

A dificuldade de aprendizagem é um problema vivenciado diariamente por educadores na sala de aula, o que torna um desafio em matéria de diagnóstico e educação, porque eles acabam, muitas vezes, se equivocando nos diagnósticos de seus alunos, rotulando-os de preguiçosos e desinteressados e escondendo, assim, a sua própria prática educativa.

É imprescindível que, antes de rotular os alunos, os profissionais na área da educação conheçam os problemas mais comuns no processo de ensino e de aprendizagem. A forma de ensinar abrange a observação das crianças em sala de aula ou em outras atividades, pois é a partir daí que o professor conseguirá ampliar seu horizonte de reflexão, bem como sua percepção e visão do todo, para não haver uso de termos inapropriados para expressar uma dificuldade de aprendizagem. Talvez seja justamente a falta dessa visão global do ser humano que dificulte a aprendizagem, pois, quando acreditamos no potencial das crianças e na sua capacidade cognitiva, elas aprendem.

Para reconhecer uma dificuldade de aprendizagem em uma criança é de fundamental importância que se compreenda, primeiramente, o que é aprendizagem e quais os fatores que nela influenciam. Podemos dizer que a

aprendizagem é um processo complexo que se realiza individualmente, por isso os problemas de aprendizagem dependem de fatores internos do sujeito e afetam as estruturas cognitivas, emocionais e orgânicas, interrompendo assim o processo de aprendizagem.

Alguns estudos sobre o assunto mostram que há uma diferença entre deficiências de aprendizagem e problemas de aprendizagem. O problema de aprendizagem pode ser superado com paciência e dedicação, pois é um atraso na aprendizagem, significa qualquer atividade observável enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma faixa etária. Já a deficiência de aprendizagem é compreendida como algo mais complexo e profundo, o que não significa que a criança seja necessariamente deficiente mental, mas que necessita de práticas educativas especiais, uma vez que, mesmo recebendo exercícios e atividades apropriadas para seu nível de idade e de capacidade, não rende de acordo com esses níveis em uma ou mais áreas, como, por exemplo, na habilidade básica de leitura.

Para identificar se houve ou não aprendizagem num indivíduo é necessário que ele apresente uma permanente mudança de comportamento, para isso é preciso que se tenha saúde física e mental, motivação, maturação, inteligência, concentração ou atenção e memória. A falta de um desses fatores pode ocasionar o insucesso e as dificuldades vão surgindo, acredita-se que, quando a criança apresenta desvio da expectativa de comportamento do grupo etário a que pertence ou quando ela não está se ajustando aos padrões da maioria das crianças do grupo, ela apresenta dificuldade de aprender.

As crianças devem ser investigadas e compreendidas, conforme suas particularidades, normalmente quando são detectadas dificuldades específicas no início da escolaridade, é possível despertar as habilidades de apreensão, daí a importância de aprimorar a formação dos profissionais na educação para melhor trabalhar as diferenças no ambiente escolar.

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam, muitas vezes, baixos níveis de autoestima e autoconfiança, e tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas com sentimentos de inferioridade, insatisfação, ansiedade, estresse e, até mesmo, depressão, falta de motivação e afastamento.

Muitas crianças desenvolvem até estratégias para abandonar a escola e, com isso, desistem de aprender, pois se sentem frustradas e inseguras diante de tais dificuldades, acarretando o isolamento social até a idade adulta. Assim, a observação mostrou que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem carregam consigo o estigma do desinteresse e da preguiça pela aprendizagem, conforme relatos da pesquisa de campo.

4 OS RESULTADOS

O diálogo com as crianças no ambiente escolar possibilitou entender mais a realidade delas em seu convívio com a família e com a escola. Na fala das crianças, existe uma preocupação frente aos problemas sociais vivenciados, como a inquietação na sala de aula, que contribui para o baixo rendimento de classe, conforme se constata na fala de Tamara, aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, quando relata:

Eu me sinto assim... como se tivesse um redemoinho na minha cabeça, não dá nem pra mim estudar direito parece que eu tô atordoada porque eu acordo cedo e vou trabalhar com a mamãe, e eu gosto de acordar tarde. Ela trabalha em casa de família e a gente vem 1h ou 1h30 da tarde, direto para escola. O que mais me deixa assim é a briga, porque o papai fala que a mamãe não me considera, só quer me bater, às vezes eu fico toda roxa.

De acordo com o relato acima, percebe-se que esses fatos podem interferir no cotidiano escolar dessas alunas. Bakhtin (2006) considera que a criança, quando inserida nesse contexto sócio-histórico, acaba por sofrer interferências nas suas ações, pois, dentro ou fora da escola, ela se modifica conforme a cultura a qual está inserida.

Vygotsky (1998) analisa que toda atividade humana, como produção histórica de caráter social, instaurada e mediada pela palavra, reestrutura as funções psíquicas do sujeito, onde todos os acontecimentos observados pelas crianças acabam sendo parte constitutiva do seu próprio ser. Todavia, acredita-se que os exemplos vivenciados pelas crianças afetam diretamente suas vidas, marcando-as profundamente até a idade adulta.

Bakhtin (2006), em sua concepção, considera a sala de aula como um lugar social, ideologicamente constituído, no qual se dão a ver as múltiplas formas de constituição do sujeito. Assim, o que se percebe, é que o contexto social das crianças está intimamente relacionado com a forma que esta age na escola, ou seja, ela reproduz, dentro de sala de aula, a sua realidade social.

Também é necessário que se leve em consideração o contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos envolvidos nesse processo, para que, de fato, as crianças aprendam a ler e a escrever para si e para o mundo. Ressalta-se também que os alunos do 2º ano estudam no 2º turno, que funciona das 14 às 18 horas e conta com duas professoras. Nessa turma existem 47 alunos, com idade entre 06 e 15 anos, sendo que uma parte deles já repetiu de ano mais de uma vez. Esses alunos, em sua maioria, residem no bairro em que a escola está situada e os demais, em outros bairros periféricos.

Segundo relatos das professoras, a turma é desafiadora, pois apresentaram, no início do ano letivo, imensas dificuldades, tanto em aquisição de aprendizagem quanto em disciplina em sala de aula, mas, com o tempo, elas foram criando estratégias para melhor desenvolver o conhecimento no ambiente de sala.

Ainda segundo o relato das professoras, elas tentam trabalhar a leitura e a escrita de forma dinâmica e afetiva para envolver os alunos nas aulas. Muitos deles, porém, apresentam carências afetivas que, segundo Soares (2008), provocam problemas de dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, devido ao contexto cultural em que estão inseridos. Portanto, é necessário que a família acompanhe o processo de ensino da criança, ajudando-a a realizar as atividades extraclases, motivando-a para que ela tenha interesse nas atividades escolares.

É necessário que família e escola andem juntas, pois é imprescindível o acompanhamento familiar, haja vista que, na sala de aula, existe uma diversidade de culturas e que a escola precisa saber trabalhar essas diferenças existentes, pois à escola cabe o trabalho e a responsabilidade acerca dessas diferenças.

Diante dessas observações e diálogos com as professoras, chegou-se à conclusão de que as famílias, muitas vezes, não fazem o acompanhamento dos alunos no seu processo de desenvolvimento. Fica bastante evidente que os pais ainda têm essa concepção de que é dever da escola educar seus filhos, e que eles não precisam participar desse processo de aprendizagem, quando, na verdade, a interação de ambas as partes é de suma importância. Mas entende-se que esse pensamento dos pais parte do contexto social em que estão inseridos e isso reflete diretamente na escola.

Partindo dessa situação, as professoras comentam que seria preciso fazer algumas modificações no currículo escolar, pois a forma como ele é proposto torna difícil desenvolver um trabalho satisfatório. As professoras têm consciência de que é preciso considerar a realidade do aluno. Por isso, notou-se a sua preocupação em ensinar a leitura, pois é a partir dela que muitos conhecimentos fluirão.

Daí a importância de a escola desenvolver uma de suas principais tarefas, que é ensinar a ler e escrever, pois é através desses conhecimentos que as pessoas poderão usufruir de seus direitos, trabalhando e participando da sociedade, exercendo a cidadania. É importante também se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida, mas aprender a ler e a escrever, antes de tudo, é aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

E é justamente na escola que as crianças devem ter mais contato com diferentes textos, ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo. Precisam participar de uma rotina de trabalho variada e estimulante e, além disso, receber muito incentivo dos professores e da família para que, na idade adequada, aprendam a ler e escrever.

Porém, algumas crianças ainda apresentam dificuldades tanto na leitura quanto na escrita, e essas dificuldades são bastante preocupantes. Por exemplo, as salas de aula, em sua maioria, têm ainda uma quantidade de alunos bastante numerosa, apresentam distorção de série-idade, dificultando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois normalmente os alunos que têm maior idade são os repetentes, que não conseguiram avançar por um ou outro motivo e que cabe às professoras diagnosticar e combater as dificuldades com metodologias inovadoras e criativas, despertando, assim, o interesse pelo conhecimento.

Além disso, há a questão do apoio familiar, que é de fundamental importância para o processo de aprendizagem da criança, porém, muitas vezes, elas já chegam à escola desestimuladas, pois trazem de casa problemas que a levam a não querer escrever, a não querer ler e, quando questionadas, descobre-se que, muitas vezes, essa criança já está cansada, porque trabalha em casa ou porque os pais brigam, batem, enfim, isso leva à dificuldade de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem .

Partindo desse contexto é que buscamos lutar por uma escola transformadora, que leve em consideração a realidade social e cultural dos alunos, dando-lhes condições de participação no meio social.

Portanto, é de fundamental importância que o professor articule suas aulas buscando sempre considerar os saberes que os educandos trazem consigo e, a partir disso, formarem novos conhecimentos, possibilitando o aprimoramento e o avanço do saber.

Também é necessário que o professor crie uma postura responsável e utilize um processo avaliativo orientador, cooperativo e interativo, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos sujeitos, para que, assim, possa diagnosticar os avanços e dificuldades dos discentes, e utilizar essa informação para uma autoavaliação de seu trabalho docente.

Assim, o docente poderá replanejar o seu trabalho para melhorar a prática de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ou seja, a avaliação torna-se um meio de ajudar não só o aluno a progredir na aprendizagem, mas também para ajudar o professor no aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Desse modo, verificou-se que, no contexto vivenciado em sala de aula, por várias vezes, as docentes demonstraram descontentamento frente aos alunos, pois eles parecem não acreditar no poder de mudança que a leitura e a escrita têm sobre a realidade educacional, mas ainda assim continuam lutando por uma educação melhor quando insistem permanentemente em promover seus ensinamentos, levando ao despertar dos alunos ao prazer pela leitura e a pela escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desempenha um importante papel quando proporciona aos estudantes diversas atividades que são necessárias para o desenvolvimento das suas potencialidades, através da mediação do conhecimento, assegurando, assim, o uso adequado destes no seu cotidiano.

Porém, a escola, que é um local de aprimoramento dessa educação, não está colaborando no processo de construção dos conhecimentos, pois o que se percebe é que a classe dominante ainda é privilegiada no que concerne ao processo de educação formal proposto nas escolas, pois estas se restringem apenas na transmissão de conteúdos, desconsiderando as experiências que o aluno traz de seu dia a dia.

Sendo assim, a escola precisa ser um espaço de construção de conhecimentos que vá além de mero repasse de conteúdos e que possibilite ao aluno usufruí-lo, saber usá-los fazendo um intercâmbio com a realidade vivida.

Ao vivenciar o contexto da sala de aula, percebi que o ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever vem acontecendo na sala de aula sem despertar interesse, pois, muitas das vezes, não são criativas, dinâmicas e nem estimuladoras, mas sim mecânicas e com uso de técnicas que não despertam a curiosidade dos alunos, bem como a sua criticidade.

Era perceptível na dinâmica pedagógica das docentes a preocupação em ensinar a ler e a escrever, mas pouco se importavam com aqueles conhecimentos que os discentes traziam de seu meio sociocultural. Tratava-se de um ensino voltado para o processo de aprendizagem de forma mecânica, onde seus recursos e técnicas eram permeados por uma mediação que privilegiava a transcrição, a repetição, a memorização.

Todavia, essa prática pedagógica era pautada no cumprimento do currículo escolar, que com frequência levava a professora a trabalhar os conteúdos, independentemente de o aluno estar ou não os compreendendo. Mas é importante a compreensão de que cada ser não aprende da mesma maneira, pois têm um passado ou vivências e experiências que devem ser respeitadas e consideradas.

Portanto, é indispensável repensarmos as atitudes acerca da forma como vem sendo trabalhada a aquisição da leitura e da escrita, pois o processo de alfabetização não é simplesmente ensinar tecnicamente o que é ler e escrever, mas sim ter a compreensão de que são instrumentos importantes para o resgate da cidadania, pois, quando se faz a leitura crítica da realidade, é possível incentivar o cidadão na luta por melhorias de vida e, conseqüentemente, por transformação social.

Freire (1991) defendia a ideia de que o ser humano, antes mesmo de inventar os códigos linguísticos, já fazia a leitura do seu mundo. Por isso, enfatizava que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Hoje, uma nova nomenclatura designa o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, conhecido como letramento.

Vale ressaltar que a escola é reprodutora do sistema capitalista, então seria interessante a formação de professores mais reflexivos que pudessem avaliar suas atitudes perante a sociedade e buscar formar sujeitos também reflexivos capazes de construir sua própria história.

Reconhece-se, porém, que as práticas pedagógicas da turma observada, ainda são excludentes e limitadas, mas as professoras entendem que é essencial o melhoramento de suas práticas e mostraram em todos os momentos as dificuldades que encontravam, e também sabem que é através do ensino da leitura e da escrita que se podem amenizar esses problemas.

Além disso, a realidade das escolas públicas contribuiu para insucesso dos alunos, pois, na turma pesquisada, observou-se que o número de alunos matriculados na série é extremamente excessivo, dificultando ainda mais o trabalho das docentes, porque se torna difícil trabalhar as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita que a turma apresenta.

Frente a essa realidade muitos profissionais perdem o estímulo em ensinar e isso nos leva a pensar que, muitas vezes, os professores demonstram cansaço por não mais acreditarem na educação, isso talvez se deva à desvalorização do profissional que, a cada dia, vem frustrando a prática pedagógica docente. Mas é preciso renovar esses pensamentos e acreditar que é possível, nas práticas de ensino da leitura e da escrita, levar em consideração o conhecimento, fazendo uma relação deste com o cotidiano dos alunos. E ainda, confiar na mudança das práticas pedagógicas e metodológicas de ensino e aprendizagem por uma aquisição de conhecimentos mais satisfatórios.

Concluiu-se que as práticas que as professoras utilizam é uma realidade vivenciada nas escolas públicas, os professores sabem que há problemas, sabem como podem amenizá-los, no entanto não realizam práticas favoráveis, preocupam-se em ensinar, mas não sabem como possibilitar um ensino qualitativo, no sentido de despertar o aluno para a realidade social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 39.ed. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPV, 1986.
- LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia II**. Lisboa: Stampa, 1998.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17.ed. São Paulo: Ática. 2008.
- TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1996.

A instrução pública e privada em Cametá-PA e o ensino da Cabanagem: Verso e reverso

*Izabel Cristina Palmeira Pereira
Benedita Celeste de Moraes Pinto*

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar como é ensinada a história da Cabanagem nas escolas e universidades públicas e privadas da cidade de Cametá, Pará, buscando compreender o nível de conhecimento e a ausência de material didático sistematizado acerca desse movimento, principalmente, a respeito da participação de Cametá na Cabanagem. Defendendo a ideia de que a construção da educação no Pará ainda necessita ser investigada nas suas bases, para que se possa entender o desenvolvimento regional e o próprio universo da educação paraense, suas influências, seus agentes, seus desdobramentos, enfim, suas construções históricas e seu caráter revolucionário.

A ideia de “violentos”, “assassinos” e “arruaceiros”, atribuída aos “sem-terra” atualmente pela mídia, a serviço do grande capital, é o que nos leva, em grande medida, ao passado cabano para entender como, apesar de pensados como “ignorantes”, por não terem frequentado as escolas na Capital, Belém, são taxados de violentos por morrerem e matarem por seus direitos, pelas suas liberdades, e isto poderia, ou pelo menos deveria, ser considerado legítimo, em qualquer tempo, em qualquer lugar.

Por outro lado, a falta de instrução, como responsável pela carência de comunicação do chamado homem branco, não cabano, com os pobres ou não, que não falavam a língua portuguesa, segundo as normas da época e da instrução escolar, não retirou de sua comunicação o sucesso necessário contra os inimigos e funcionava sempre, salvo ocasionadas por delação ou má fé, contra os cabanos.

Apesar das críticas fundadas na ausência de escolas no Pará, do contexto cabano, é relevante afirmar a importância de densos impactos da instrução sobre seus membros, por se tratar de um divisor de águas para a história do Pará, notadamente o modo como estabeleciam estratégias, sobretudo no interior de alguns municípios paraenses que reclamam, ainda, o respeito e o

reconhecimento de sua identidade de paraense, como parte integrante, ativa e relevante para a formação e o desenvolvimento do Brasil, especialmente, no que concerne à escrita de nossa História ainda tão carente de obras produzidas por nós.

Neste sentido, a relevância desta pesquisa repousa no fato de Cameté ser considerado um dos principais cenários do movimento cabano, e não ter ainda material didático que o sistematize para o Ensino Fundamental e Médio, especialmente, o conhecimento da participação da cidade de Cameté neste movimento, o que, aliás, não é algo peculiar a Cameté. Soma-se a isso o fato de termos nesta cidade a manipulação dos fatos referentes a esse contexto, onde os políticos locais teriam inventado e materializado uma “Cameté invicta” aos cabanos (BARBOSA, 1999).

Objetivamos compreender o nível de conhecimento dos professores referentes a tais questões e como esses profissionais estão transmitindo esse conhecimento aos alunos, buscando refletir e, ao mesmo tempo, entender que a construção da história da educação no Pará ainda deve ser investigada nas suas bases. Dentro e fora da Capital do Estado para que se possa compreender o desenvolvimento regional e o próprio universo da educação paraense, suas influências, seus agentes, seus desdobramentos, enfim sua construção histórica e seu caráter revolucionário.

Da mesma forma, verificar como a Cabanagem é ensinada nas escolas e universidades públicas e privadas de Cameté, numa tentativa de ampliar a escrita, tão cara para nós, paraenses, desse tema, seja em Cameté ou ao longo de todo o Estado. Precisamos ainda conhecer e fortalecer a memória paraense de movimentos revolucionários como foi a Cabanagem, uma vez que não podemos pensar em identidade paraense, sem se fazer menção a esse período de nossa história.

A fim de investigar tais elementos, utiliza-se o estudo de caso tendo como base interpretativa a pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados, utilizou-se a observação direta e entrevistas subsidiadas por questionários. Foram realizadas entrevistas com professores das diversas áreas do conhecimento, desde as séries/anos iniciais até as universidades. As observações ocorreram ao longo da pesquisa, sempre acompanhadas de constantes revisões bibliográficas e análise documental. As informações coletadas nas entrevistas, e através de questionários, foram analisadas à luz do referencial teórico, percebendo em que medida se aproximavam ou não do material didático utilizado pelos professores. Para tanto, trabalhou-se como base teórico-metodológica obras bibliográficas de Raiol (1865), Ricci (2001, 2002, 2006), Salles (1992, 1994), Barbosa (1999), Araújo (2003) e reportagens dos jornais *Diário do Pará*, *Amazônia Jornal*, *A Província do Pará*, além de fontes escritas encontradas nos Anais do Arquivo Público.

2 A INSTRUÇÃO ESCOLAR PÚBLICA E PRIVADA EM CAMETÁ E O ENSINO DA CABANAGEM (2011)

Para o conhecimento do espaço reservado ao estudo da Cabanagem na base municipal curricular do ensino público em Cametá, tentamos, por inúmeras vezes, através da Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal, obter o Plano Municipal de Educação, mas os funcionários com os quais conversamos desconheciam a existência desse documento no município. Procuramos também o Plano Diretor Municipal, mas a resposta foi a mesma. Ao procurar na Câmara Municipal, fomos informados de que documentos como esses ficam apenas na Secretaria de Educação. Buscamos também no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) onde também não há nenhum desses documentos. No ensino privado, também, não tivemos acesso a tais documentos.

De acordo com informações de funcionários das secretarias dessas instituições, o ensino da Cabanagem está restrito à disciplina História. Dessa forma, se inicia apenas no 5º ano e só é ensinado novamente no Ensino Médio, último anos especificamente. Por não existir um material didático acerca da Cabanagem, os professores de história que responderam o nosso questionário afirmaram que, quando tratam do período regencial brasileiro, se utilizam de recortes de jornais, excertos de livros, os quais citam essa revolução. Alguns professores alegam que é “Algo muito superficial para o entendimento mais seguro, mas o único que temos”.

Nesse ponto específico, observamos uma relativa diferença entre professores mais experientes e os mais novos. Os primeiros estão mais afeitos ao ensino que privilegia a Cabanagem dos livros de história do Brasil, além do livro *Chão Cametaense*, de Vitor Tamer (1987), onde se observa o culto à ideia de *Cametá invicta*, através de uma história factual, onde os cabanos são vistos como desordeiros.

Segundo o professor Romualdo Oliveira (nome fictício), “essa história de Cabanagem em Cametá já deu muito pano pra manga e, para não servir nem a Deus nem ao Diabo, é melhor não dizer muita coisa”. A afirmação deste professor se resume, em grande medida, à reflexão quanto aos assuntos considerados de cunho político-partidário, levam em conta não somente a quem isso está servindo, mas quais as motivações para o uso desse serviço na política.

Já os professores mais novos privilegiam a história da Cabanagem, que critica a ideia de *Cametá invicta*, baseados em estudos de Mário Médice Barbosa (1999), onde este autor apresenta, de modo denso, uma análise acerca dessa construção de *Cidade invicta*. Contudo, em ambos, não conseguimos

observar nenhuma conexão com os desdobramentos desse passado histórico com as demandas sociais do cotidiano dos alunos.

Nossa intenção em empreender análises relativas ao ensino da Cabanagem desde as séries iniciais até as universidades, apesar de parecer improvável em estudos como este, tem sido possível dada a ausência do tema nas(nos) séries(anos), que teoricamente deveriam constar, segundo uma grade curricular tradicional. Todavia, se não conseguimos material denso para análise, temos ao menos o dever de minimizar isso registrando e reclamando aqui essa lacuna.

Muitas questões concorrem para isto. Entretanto, não é nossa intenção aqui problematizá-las, uma vez que não se trata de um estudo cuja intenção seja mostrar quem está certo ou errado, no que diz respeito ao ensino da Cabanagem, mas saber pontualmente o que tem sido ensinado da Cabanagem em Cametá. Quais as fontes utilizadas para tal e quais as dificuldades encontradas, para que, de posse dessas informações, possamos contribuir em alguma medida, uma vez que os professores alegam não ensinar esse período de nossa história por falta de material didático específico. Alguns dizem, inclusive, não haver amparo legal e, outros, acreditarem ser um assunto que deve ser tratado exclusivamente pelos professores de História.

Os professores de História revelam que há um grande desejo de saber de outras fontes, que não sejam apenas de discutir se Cametá é invicta ou não,¹ mas algo que possa lhes fornecer um material mais didático, lúdico, aos seus alunos, já que isso os faria mais interessados nesse passado histórico. Muitos dos professores entrevistados reclamaram o fato de não haver por parte das universidades um diálogo nesse sentido, o que lhes daria mais condições para tratar de temática como esta, saindo mais de questões político-partidárias.

É interessante ressaltar aqui a complexidade que se assenta no teor das justificativas, pois, os professores entrevistados explicam as ausências no ensino dentro e fora das escolas e universidades em Cametá. Por isso, os profissionais que se dispuseram a ajudar respondendo nossos questionamentos, o fizeram sob a condição de não revelarmos aqui nenhuma informação que os identificasse, o que, de pronto, garantimos, porém, ainda assim, muitos se recusaram a contribuir.

Contudo, se não podemos apresentar ainda um material didático que possa lhes auxiliar, destacamos notícias para alguns ainda desconhecidas. Apesar de sofrerem críticas quanto à preservação da história factual no seu conteúdo, esses novos instrumentos direcionados ao ensino da Cabanagem ostentam o mérito do pioneirismo.

¹ Acerca da construção “Cametá invicta”, ver Barbosa (1999, p. 57-59, 77-84, 108-121).

Desta forma, o jogo Cabanagem, criado por profissionais de diferentes áreas do conhecimento é um exemplo de como podemos desenvolver novos mecanismos de ensino para a Cabanagem, utilizando ferramentas que nos possibilitem aumentar o interesse dos alunos sobre essa revolução, que, assim como sua história, tem ainda muitas novidades a serem compartilhadas, desde seus primeiros momentos em 2009, como pode ser observado nos excertos que se seguem:

O jogo marca os diversos períodos da revolta, que vão da chegada de Felipe Patroni no Pará e a fundação do jornal “O Paraense” em 22 de maio de 1822. Outros momentos estão em foco, como a Adesão do Pará à Independência do Brasil e o massacre conhecido como “Brigue Palhaço” (prisão de 256 revoltosos dentro de navios em condições precárias e sob envenenamento). O desenvolvimento da história se dá em três estágios que marcam períodos distintos do movimento. O clímax do jogo será a batalha final pela retomada de Belém pelos cabanos na Praça das Mercês, que durou nove dias. Nesse momento o jogo terá recursos sofisticados, como passagem do tempo. Esse evento vai revelar todo o potencial do jogo, como visual avançado, estratégia e história. Manoel Ribeiro lembra que o ponto-chave do jogo não é mais precisamente jogar e sim aprender. “É um jogo educativo e as pessoas indiretamente estarão aprendendo coisas sobre nosso passado e sobre o presente, como de onde vêm os nomes de ruas e bairros, como Batista Campos e José Malcher. A cada fase haverá uma narração dos fatos que irão acontecer e o que representam”, conclui. [...] O jogo “Cabanagem” pode ser baixado no site do *LaVR* (Laboratório de Realidade Virtual), vinculado à Faculdade de Engenharia de Computação da Universidade Federal do Pará. Para jogar é recomendável ter um computador com processador 3.0 GHz, 1 GB de memória RAM e placa de vídeo de 256 MB. (DIÁRIO DO PARÁ, 2009).

Da mesma forma, o filme *O Cônego – Senderos da Cabanagem*, ainda em fase de acabamento, primeiro longa-metragem inspirado na Cabanagem, conforme notícia o jornal *Amazônia*. O filme, escrito e dirigido pelo cineasta Paulo Miranda, é uma ficção inspirada em fatos históricos,

[...] cuja trama tem por base a experiência vivida pelo cônego paraense Batista Campos em um período anterior da revolução cabana, que teve seu desfecho em 7 de janeiro de 1835, com a tomada de Belém. Gravado no município de Barcarena, o longa tem mais de duas horas de duração e narra todo o percurso de Batista Campos até o Acará, onde havia a maior concentração cabana. De acordo com o cineasta Paulo Miranda o filme é uma obra de ficção, mas tem como cenário um evento histórico o trabalho de realização do filme se iniciou em 2006. (AMAZÔNIA, 2011).

Nestas condições, o jogo e o filme, apesar de serem de muita valia para nos auxiliar no ensino da história da Cabanagem, necessitam de maior divulgação entre as escolas, entre os paraenses de modo geral. O que confirma a necessidade de um diálogo maior entre nós acerca da Cabanagem e do material didático reclamado pelos professores.

Atendendo aos professores, que nos pediram a base legal para ensinar Cabanagem em séries (anos) que não sejam apenas o 6º ano ou 5ª série do Fundamental ou em disciplinas que não sejam apenas a História, destacamos que o espaço que deve ser reservado a temas como a Cabanagem, cabe perfeitamente no estudo dos “temas transversais”. Não só pela ausência dos documentos mencionados anteriormente, mas especialmente pela importância desse entendimento.

Segundo Ulisses Ferreira de Araújo (2003), temas transversais são as temáticas específicas relacionadas à vida cotidiana da comunidade, à vida das pessoas, suas necessidades e seus interesses. Assim, são temas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais e conectar a escola com a vida das pessoas. Tais temas não são novas disciplinas curriculares, mas sim áreas do conhecimento que perpassam os campos disciplinares.

Na concepção de Araújo (2003) cada cultura, cada sociedade, cada comunidade pode escolher os temas transversais que considerar pertinentes. Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo, e Orientação Sexual são os temas adotados na legislação brasileira. Mas muitos outros, como igualdade de oportunidades, sentimentos e emoções, drogas, paz no trânsito, podem ser escolhidos pelas diversas comunidades.

Nesse sentido, o que nos parece, também, estar faltando é considerarmos relevante o nosso cotidiano de lutas, como cotidiano visto, que seja da luta armada pela palavra ou pelo facão; a luta do trabalhador e da trabalhadora é, seguramente, parte de nosso cotidiano, e uma parte muito relevante, e só teremos condições de entender isso quando tivermos espaço e sensibilidade necessária para buscar compreender seu processo de construção histórica.

Para além de uma legislação que nos ampare ou nos “obrigue” a desenvolver discussões “*radicais*” como essa em diferentes séries do ensino, é necessário que tenhamos um envolvimento maior no entendimento da construção histórica de nossa classe, de nossa comunidade, de nossa região, que, certamente, não deve estar restrito aos professores de História, mas disponível a todos os profissionais da educação, dentro e fora das instituições de ensino, repensando o sentido político e social da escola na sociedade atual, que é também resultante de transformações gestadas no bojo desse processo e, muitas vezes, sob a força das chamadas classes menos instruídas.

Não é nossa proposta afirmar aqui o que está certo ou errado no ensino da história da Cabanagem em Cametá, mas verificar o que é ensinado e quais as dificuldades encontradas para tal, pois, muito mais relevante que rotular o trabalho realizado, é contribuir para que este seja ampliado e avance ainda mais em direção ao entendimento do nosso cotidiano de luta de trabalhadores e trabalhadoras no campo ou na cidade.

Perceber que a Cabanagem é o modelo maior de luta do paraense por melhores condições de vida, pelo direito, pelo respeito, pela justiça social, pela não violência contra os mais pobres, é mostrar o quanto também os cabanos foram conscientes, sim, de suas atitudes apesar de não terem títulos da instrução normativa. Se, no século dezanove, faltavam escolas, nos séculos posteriores, o aumento das escolas parece não ter sido capaz de acabar com a violência, que, aliás, começa muitas vezes dentro das escolas com um currículo que não privilegia as necessidades dos mais pobres, porque não foi pensado para pobres fazendo com que estes sejam cada vez mais obrigados a criar seus próprios meios de instrução, de formação, de educação (PIERRE BOURDIEU, 1930-2002).

Para Bourdieu o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Agindo dessa forma, o sistema escolar limitaria o acesso e pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobraria deles o que não têm, ou seja, um conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. Essa cobrança escolar foi denominada por ele como *violência simbólica*, pois impor a reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares.

Para Snyders (1976), a mudança não deve ser na escola, mas sim na forma como utilizamos os conhecimentos adquiridos nela, para que possa nos servir no combate às privações que impedem o desenvolvimento de uma nova concepção de educação, e, ao mesmo tempo, tornar consciente nossa atuação enquanto educadores marxistas.

Diante disso, poderíamos pensar que a necessidade maior da educação escolar é entender o papel da escola e discutir mais acerca dessa necessidade para criarmos políticas públicas sob a tutela de leis que efetivassem o seu resultado na própria escola. Mas, feliz ou infelizmente, questões como essas, referentes ao papel da escola, do professor e das políticas públicas para educação escolar no Brasil são objeto de anos de discussões, a tal ponto que alguns estudiosos, como Xavier (2005, p. 283) afirmarem que, “tudo o que havia a denunciar já estava escancarado e todas as reivindicações já haviam se transformado em ‘clichês’”.

Xavier (2005) suscita em nós a necessidade de olharmos o que temos feito além de discutir acerca da escola que temos, pois a percepção de que é necessário mudar a escola é fácil. O que nos parece difícil é entendermos que nós também somos a escola. Assim como é fácil condenar o cabano ou o trabalhador sem terra que chega, em última instância, recorrer à luta armada por seus direitos. Enquanto a maioria de nós não conhece, não entende ou não assume ser descendente desses trabalhadores.

Ao nos remetermos aos questionários e entrevistas adotados como fonte de apoio para o presente trabalho de pesquisa, observamos que o ensino da Cabanagem em Cametá, nas esferas públicas e privadas, se pauta, na maioria dos casos, no culto à “Cidade Invicta”. Essa é uma questão curiosa, pois os professores do Ensino Fundamental que a ensinam alegam saber de manipulações políticas locais para a construção da “invicta”, mas dizem que discutir se ela é ou não é invicta é uma “discussão muito pesada” para o Ensino Fundamental e ainda, que “é mais fácil para o entendimento da história de Cametá por essa Cabanagem, pois, os alunos veem essa história materializada na praça vendo o monumento criado em homenagem à resistência” (Professora Gesse).

Os professores do Ensino Médio, público e privado, segundo as respostas contidas nos questionários, alegam basicamente que esse é um assunto do Ensino Fundamental, sendo, assim, reservado pouco ou nenhum espaço a discussões envolvendo a Cabanagem nesse nível de ensino.

Isso pode ser explicado pelo fato de alguns professores atuarem nas duas esferas do ensino nas escolas e universidades de Cametá. Entretanto, se não há acentuada diferença entre o ensino e em quem ensina a história da Cabanagem, houve dois entrevistados cujas respostas merecem destaque pelo seu teor, diferentes não apenas na densidade como também na forma como foram apresentadas.

Já no Ensino Superior público estadual e federal, salvo exceções, a Cabanagem é ensino exclusivo de professores de história, quando tratam da Amazônia. Alguns demonstram ter apenas uma vaga lembrança do que seja a história da Cabanagem e, por não serem historiadores, se mostraram surpresos em serem convidados a contribuir com a presente pesquisa.

Não vimos conexão do ensino da Cabanagem com o cotidiano dos alunos, ao contrário, alguns professores mais antigos demonstram nem saber ao certo do que se trata: “tenho uma vaga lembrança, dei isso na 5ª série”; “não posso misturar, tô trabalhando contemporânea, não posso misturar”; “ensinamos Cabanagem quando o assunto fala do Pará, de Cametá...”.

Antes de ir a campo, tínhamos uma ideia advinda de outros momentos de nossa pesquisa acerca da Cabanagem de que, dentro das escolas e nas uni-

versidades, só cabia aos professores de História trabalhar o tema Cabanagem. E isso se confirmou, sobretudo dentro do Ensino Superior, onde vimos a ocorrência de apenas dois professores, entre os mais de cinquenta que responderam aos nossos questionários, sendo um pedagogo, cuja especialidade é História da Educação, e o outro, que é um historiador. Contudo, segundo o pedagogo, por falta de material mais sucinto, este se prendeu mais a livros didáticos que apenas falam ligeiramente da Cabanagem, por exigência do tema exigido na disciplina e com receio de “ensinar errado”.

Já um dos historiadores entrevistados nos deu inúmeras respostas para o que ele chamou de “história da desconstrução para a construção de nossa identidade revolucionária paraense”. Segundo este historiador, o seu conhecimento acerca da Cabanagem viria das conversas com uma professora Cametaense já falecida, da qual não quis citar o nome, pois afirmou ter sido “levada à morte, por doenças inúmeras, causadas pelos embates em defesa de uma história verdadeira da cidade de Cametá, indo de encontro a certos governos que insistiam em alimentar no cametaense essa mentira de Cidade Invicta”.

Segundo este professor, que não nos permitiu identificá-lo nominalmente, seu conhecimento acerca da Cabanagem liga-se ao fato de ser da região do baixo Tocantins, e ter convivido muito de perto com estudiosos do tema, o que lhe garantiu ainda outros acessos a estudos mais densos que, associado à sua militância sindical, lhe dá condição de saber o que foi a Cabanagem.

De fato, esse professor fez inúmeras ligações, ainda que carregadas de um sentimento de revolta, não só pela morte de sua amiga, militante na defesa dos direitos pela posse da terra, como também pela justiça, que, segundo ele, deve ser festejada pela memória revolucionária dos cabanos, que são todos os companheiros que no século XIX ou XXI ainda necessitam de justiça para gozar de seus direitos “alcançados pelo sangue derramado”. O professor chegou a se emocionar lembrando a repercussão das mortes de trabalhadores rurais na mídia, pois “pensava que daquele momento em diante as pessoas passariam a respeitar mais a luta desses trabalhadores, o que não aconteceu e nem vai...”.

Como ferramenta de pesquisa, utilizamos imagens representativas de cabanos em confronto com os militares e do confronto ocorrido entre trabalhadores rurais sem terra e militares em Eldorado dos Carajás, para tentar perceber em que medida os professores das escolas e universidades públicas e privadas de Cametá reconhecem, na Cabanagem, o germe dessas revoltas contra os abusos de poucos em detrimento de muitos, onde o uso da violência é legítimo, quando se trata de manter a “ordem” e “ignorância”, e, quando se trata da luta em defesa dos direitos desses proletários, é mera violência pela falta de estudo.

Não observamos a ocorrência desse reconhecimento. Salvo raríssimas exceções, que nos fazem crer que, apesar da reclamada ausência de material didático acerca da Cabanagem, há profissionais que se interessam em saber e compreender a complexidade de uma revolução tão cara à nossa história de luta, em busca de uma sociedade mais justa, como o movimento cabano. Contudo, o que nos causou surpresa foi que, ao mostrar as imagens aos professores, alguns terem demonstrado verdadeira repulsa contra movimentos sociais organizados por trabalhadores rurais, notadamente o Movimento Sem Terra (MST), batizado posteriormente de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (FERNANDES, 1998).

Essa revolta, esse preconceito apresentado por alguns professores nos causou um abalo emocional tão grande que, em alguns momentos, foi impossível continuar a entrevista, sob pena de deixar transparecer ao entrevistado a convulsão de sentimentos que nos imprimia em desacordo à sua opinião, uma vez que a luta por justiça social, no bojo de movimentos, cuja história de luta é tão ou mais sangrenta em defesa da justiça social em nosso país, como foi a Cabanagem. A ideia que esses professores fazem do MST é muito semelhante à ideia que Raiol (1865) fazia dos cabanos. Trata-se de ideias tantas vezes repetidas e contestadas nesse estudo; é lugar comum na fala de muitas pessoas, dentre as quais se incluem muitos profissionais da educação, e estes, evidentemente, ensinam aos seus alunos essas ideias que reproduzimos a seguir. Lembrando que os nomes dos professores são fictícios, salvo o nome do professor Ivo, historiador e docente da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, que não manifestou nenhuma oposição ao fazermos referência ao seu nome neste estudo.

Não existe uma obra que fale exclusivamente da Cabanagem. (Prof. Ivo Pereira).

[...] É um bando de vagabundos tomando terra do outro. (Prof. Judas Azevedo).

[...] Gente que nunca estudou, nunca deu duro na vida e quer conseguir as coisas de um jeito mais fácil. (Profa. Amélia Silva).

[...] vagabundos que não têm o que fazer e vão tomar a terra do outro. (Profa. Joana Cruz).

[...] Esses conflitos vivem sendo apresentados na mídia. Se você for ver na internet tem muita coisa. Essas imagens que aparecem são muito pesadas pra trabalhar em sala de aula. Os pais vão logo perguntar se a escola esta fazendo apologia à violência. Sou do sítio, minha família ainda mora lá, mas, prefiro não trabalhar esses assuntos, o que não significa que não sou uma boa professora. (profa. Honorata Cordeiro).

[...] bando de bandido, assassino que, muitas vezes, toma essas terras pra vender sem nunca ir morar nesses lugares. Essas pessoas usam a maioria ignorante pra invadir e pegar as baladas dos policiais. (Prof. Ícaro Armando).

Vou ser muito sincera com a senhora, se eu disser que já trabalhei discussões como essas em sala de aula vou estar mentindo e não vejo também, por parte de vocês, pesquisadores, que estão na universidade, nenhum projeto que beneficie esses trabalhadores nem sobre sua história, assim como não vejo nada produzido sobre a história local e a Cabanagem. Já que eles são tão importantes. Vocês podem saber muito de teoria. Mas os problemas sociais que temos pra trabalhar estão dentro da escola mesmo, a começar pela falta de merenda, meninas grávidas na adolescência, esses são os problemas que temos que discutir aqui na nossa escola. (Profª. Vascileide Leão).

Esse último relato foge um pouco do sentido que caracteriza os anteriores e nos sugere muitas reflexões. Porém, não temos espaço para todas elas nesse momento. Contudo, tentaremos, dentro daquilo que nos propomos inicialmente, tratar da instrução e do ensino da Cabanagem nas escolas e universidades em Cametá. Reiteramos mais uma vez que não pretendemos apontar erros ou acertos na prática de nenhum profissional que foi procurado para nos ajudar no sentido de elaborarmos uma análise do conteúdo dessas práticas, mas, ao contrário, acolhemos toda manifestação desses profissionais em acordo ou desacordo com nosso estudo, inclusive daqueles que se recusaram em contribuir, visto que com seu silêncio também nos disse muita coisa.

Confessamos que é relativamente complexo entender como, ainda hoje, há trabalhadores que são obrigados a recorrer à luta armada por seus direitos, mas é certamente apressado qualquer tipo de condenação a atitudes como essas, sem antes conhecer suas raízes, seu passado de luta pelo fim da violência. Essas lutas sangrentas representam apenas o que está na superfície, ainda há muito a se conhecer sobre elas, sobre as pessoas envolvidas.

O que nos impressiona é perceber que, apesar de sofrerem do mesmo preconceito com relação à sua atitude de luta frente à injustiça social, alguns professores, pelo menos os que entrevistamos, não conseguem fazer conexão da luta desses trabalhadores com as lutas por liberdades na Cabanagem, salvo duas exceções. Como afirma Ricci,

Hoje a Cabanagem na Amazônia é símbolo de ação popular de massa, de mudanças e de movimentos sociais. Os sindicatos e os políticos mais radicais são “cabanos” e militantes do MST, cultuando a memória da Cabanagem. Em contraste com esta simbologia, durante os dois últimos séculos, o povo da Amazônia se tornou quase invisível fora da região

Norte. Em meio a um processo estatístico de mediação da densidade populacional e de comparações do desenvolvimento regional, a Amazônia transformou-se em uma terra sem homens. Um território a ser “integrado”, ocupado e desenvolvido de fora para dentro, por projetos grandiosos de colonização, mineração, agricultura ou de exploração madeireira. Ao lado disto, a história local e seus agentes quase foram esquecidos. É preciso mudar este quadro, enfatizando a presença constante de um povo local. (RICCI, 2006).

Ricci nos fornece talvez uma das melhores análises históricas dessa ligação revolucionária entre cabanos e os movimentos sociais, como o MST e os tantos outros agentes dessa história revolucionária que ainda carece, assim como seus revolucionários, ser mais densamente estudada, conhecida e respeitada.

O próprio Domingos Raiol, que afirmava ser a violência resultado da falta de escolas, se tivesse vivido para ver que, mesmo diante do crescimento do número de escolas, o surgimento de leis específicas para uma instrução escolar pensada de qualidade e a abertura cada vez maior para que as chamadas classes mais baixas da população possam participar, talvez não fosse tão seguro em suas afirmações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada nas escolas e universidades da cidade de Cametá, revelou que há sim o ensino da história da Cabanagem nas instituições pesquisadas. Salvo, as exceções: Universidade do Estado, campus Cametá, escolas de ensino básico (Ed. Infantil à 4ª série) e algumas escolas de Ensino Fundamental. Nas escolas públicas de Ensino Médio, aparece apenas no terceiro ano, como tópico de história do Brasil imperial. Nas escolas particulares, o ensino da Cabanagem aparece no último ano do Ensino Médio, e no Fundamental com relativa variação entre o 5º e 6º ano. Na Universidade Federal do Pará, Campus Cametá, ocorre por ocasião de disciplinas, como História da Amazônia. Em uma universidade particular pesquisada, ocorre, também, em disciplinas da grade curricular do curso de História.

Observou-se que em todas as ocorrências o ensino da história da Cabanagem é de atribuição exclusiva dos professores de História, que se baseiam em livros didáticos de História do Brasil, ou, no caso dos professores da Universidade Federal, em estudos que abordam aspectos da revolução ou discutam historiografia amazônica, os quais se pautam na história factual, sem espaço para discussões dos desdobramentos das lutas ensejadas pela revolução cabana com as lutas sociais de hoje. Portanto, uma história factual, cuja

referência local é TAMER (1987), que acentua o culto à “Cidade Invicta”, sobretudo, no que diz respeito aos professores mais experientes. Enquanto para os mais novos a referência é, em grande medida, o estudo de Barbosa (1999), que afirma ter sido “cidade invicta” um título inventado. No trabalho de Barbosa não há espaço para a história factual, mas sim para uma história engajada, que dialoga com os fatos, com seus agentes, que discute suas ações no seu tempo e no passado. Isso pode ser explicado pelo fato de ser ainda um tema visto apenas como uma pequena parte da História do Pará, do século XIX, sem nenhuma ligação com o presente. Entretanto, quando se trata de sistematizar o ensino e ministrá-lo, a maioria dos professores ainda tende ao uso da obra de Tamer, sob a alegação de falta de material didático, que se aproxime mais das ideias defendidas na obra de Barbosa. Esses professores reclamam um maior diálogo com as universidades para discussões e possível construção de material didático, que lhes ampare e fortaleça discussões mais críticas nas escolas e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- AMAZÔNIA. **Cabanagem vira filme**. Belém, 29 jul. 2011. Edição ano XI, n. 4.311 Disponível em: <<http://www.orm.com.br/amazoniajornal/interna/default.asp?modulo=829&codigo=545098>>. Acesso em: 2011.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BARBOSA, Mario Médice da Costa. **A invenção da Cidade Invicta**. 1999. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, PA, 1999.
- DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem: a revolução popular da Amazônia**. 2.ed. Belém: CEJUP, 1990. [1.ed. 1985]
- DIÁRIO DO PARÁ. **Pará entra na rota da produção de jogos com game “Cabanagem”**. Disponível em: <<http://www.diariodopara.com.br/impressao.php?idnot=23521>>. Acesso em: 2011.
- HURLEY, Henrique Jorge. **A Cabanagem**. Belém: Clássica, 1936.
- _____. **Traços cabanos**. Belém: Instituto Lauro Sodré, 1936.
- LIMA, Maria de Nazaré de Araújo; OLIVEIRA, Ângela Sánchez Leão, Cabanagem: Catálogo Seletivo (1832-1840). **Anais do Arquivo Público Pará**. Belém: Secretaria de Cultura/Arquivo Público do Estado do Pará, 2001. V. 4. T. 1. 290p.
- RAIOL, Domingos Antonio. **Motins políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835**. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1865. V.1.

RICCI, Magda. Do sentido aos significados da Cabanagem: percursos historiográficos. **Anais do Arquivo Público do Pará**. Belém: SECULT, 2001. V. 4. T. 1. p. 241-274.

_____. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Revista Tempo**, n. 22, 2006.

_____. Um morto, muitas mortes: a imolação de Lobo de Souza e as narrativas de eclosão cabana. In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas; LIMA, Maria Roseane Pinto (Orgs.). **Faces da História da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2006. p. 519-544.

ROCQUE, Carlos. **Cabanagem**: epopeia de um povo. Belém: Imprensa Oficial, 1985. 2v. (Edição Comemorativa do Sesquicentenário da Cabanagem: 7 de janeiro de 1835 – 7 de janeiro de 1985)

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 1976.

SOUZA JÚNIOR, José Alves. Filipi Patroni: um vintista no Pará. In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas; LIMA, Maria Roseane Pinto (Orgs.). **Faces da História da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2006. p. 175-195.

TAMER, Vitor. **Chão cametaense**. Belém: Imprensa Oficial, 1987. p. 39.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. Políticas educacionais, modelos pedagógicos e movimentos sociais. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória e Educação)

Apontamentos de investigações sobre *Educação e Desenvolvimento Regional* na Amazônia Tocantina: Fundamento para existência de várias amazônias

Francivaldo Alves Nunes

A Amazônia, como entidade unificadora, só pode existir como uma amálgama de regiões. Dessa forma pode-se afirmar que existem várias amazônias as quais conformam uma grande região, onde cada uma tem uma distribuição regional diferente. (GUTIÉRREZ, ACOSTA & SALAZAR, 2004, p. 21).

A assertiva de Franz Rey Gutiérrez, Luiz Eduardo Muñoz Acosta e Carlos Ariel Cardona Salazar, em estudo sobre os perfis urbanos na Amazônia, levando em consideração a concepção de desenvolvimento sustentável, é bem significativa para o que propomos tratar nesta comunicação. No caso, trata-se de estabelecer um diálogo entre as propostas de investigação apresentadas pelos discentes de especialização em *Educação e Desenvolvimento Regional* do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2010 e 2011, com a concepção de Amazônia enquanto região formada por uma diversidade de espaços que perpassam por aspectos diferentes quanto à vegetação, às atividades econômicas, à hidrografia e aos critérios legais administrativos. A intenção é demonstrar que esta perspectiva de se pensar a região amazônica auxiliou na fundamentação teórica e metodológica das investigações desenvolvidas sobre a Amazônia Tocantina, no caso, região formada pelos aglomerados urbanos de Cametá, Abaetetuba e Tucuruí, com um *binterland* de sete municípios (Baião, Barcarena, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajurú, Mocajuba, Mojú e Oeiras do Pará) da mesorregião nordeste do Pará.

Assim, dividimos o texto em dois momentos. Um inicial, que se apoia nos debates teóricos quanto à percepção de Amazônia enquanto espaço historicamente diversificado, tanto do ponto de vista econômico, social e político, quanto do ponto de vista natural. A seguir, optamos por travar uma discussão teórica, analítica e metodológica que perpassa as temáticas de investigação, e que fundamentou as pesquisas, materializadas nos trabalhos monográficos.

1 O SENTIDO DAS VÁRIAS AMAZÔNIAS

Os estudos de Gutiérrez, Acosta e Salazar nos levam a concluir que não existe uma única forma de definir a Amazônia. Embora esta região faça referência à maior selva tropical úmida do planeta, localizada a norte da América do Sul, corresponda à bacia hidrográfica do rio Amazonas e como espaço de baixa densidade demográfica, esses conceitos têm a dificuldade de que não se traduzem facilmente numa cartografia única, pois se referem a espaços diferentes, cujos limites não necessariamente coincidem.

O que estamos dizendo é que, ao pensarmos na região amazônica, logo a memória nos remete ao trecho do espaço físico brasileiro marcado profundamente pelas águas da bacia amazônica e coberto por uma densa e alta floresta, de coloração verde, contínua e heterogeneamente impressionante. Região de alta pluviosidade, de clima quente e úmido, economia predatória, população escassa e baixo padrão de vida. Como nos lembra Arthur César Ferreira Reis (2001, p. 15-16), nem toda a Amazônia é só floresta, nem essa floresta é sempre verde, perene, úmida e frequentada pela pluviosidade mais intensa. Nem toda a Amazônia é fruto de economia predatória sobre a floresta, nem, tampouco, a sua população está toda dispersa.

Assim, o que existiria são várias *amazônias*, as quais conformam uma grande região, onde cada uma apresenta características diferentes. Ou seja, a Amazônia deve ser entendida na sua diversidade, pois os critérios de classificação de um espaço amazônico não necessariamente tenham a mesma aplicabilidade para outros espaços. Esta situação para Luiz Aragón (2005, p. 14-15) fica mais evidente quando pensamos o critério de bacia hidrográfica, selva tropical e critérios legais e administrativos.

Para este pesquisador do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), da UFPA, o critério de bacia hidrográfica é a forma mais simples de definir a Amazônia, compreendendo a área dominada pelo rio Amazonas e todos os seus afluentes. Haveria consenso, entretanto, em afirmar que, por esse critério, não fariam parte da Amazônia o Suriname nem a Guiana Francesa, e, para alguns, tampouco a Guiana, considerando que os rios desses territórios deságuam todos diretamente no oceano Atlântico. Em compensação, outras áreas, como as grandes porções do serrado brasileiro e a parte oriental das altas montanhas dos Andes, seriam consideradas como espaços amazônicos. Caso se estabelecesse como critério para definir a região o domínio da selva tropical úmida com altas temperaturas, as partes altas das montanhas andinas e o cerrado brasileiro não integrariam a região, agregando-se, por outro lado, as Guianas e as maiores áreas da Venezuela, chegando a considerar parte da Orinoquia (região pertencente aos territórios de Colômbia e Venezuela, determinadas pelo rio Orinoco) como espaço de domínio amazônico.

Ainda seguindo as observações Luiz Aragón (2005, p. 15), outra forma de definir a Amazônia seria por critérios legais ou administrativos. No caso brasileiro, por exemplo, a lei 1806 de 1953, que criou a Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), delimitou uma área específica para sua atuação, que se manteria até hoje: a chamada Amazônia Legal. Independente dos critérios hidrográficos ou ecológicos, a região amazônica brasileira estaria legalmente constituída, grosso modo, pelos territórios dos atuais estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Amapá, Pará Roraima, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão (a oeste do meridiano 44). Critérios que seriam seguidos pela Venezuela onde, geralmente, se considera Amazônia venezuelana somente o território do Estado do Amazonas, ou no Equador, onde se define Amazônia como a totalidade das seis províncias do Oriente: Sucumbios, Orellana, Pastaza, Morona Santiago e Zamora-Chichipe (ARAGÓN, 2005, p. 15).

Ao se considerar que a Amazônica constitui na contemporaneidade enquanto região caracterizada pela sua diversidade, esta característica também se deve ao processo de formação histórica deste espaço, que também não foi homogêneo. De acordo com Rafael Chambouleyron (2006, p. 3), a dominação portuguesa da Amazônia durante o século XVII significava seguramente uma múltipla ocupação militar, religiosa e econômica. Para este autor o domínio da região, ao longo do século XVII, não pode ser pensado somente a partir da ação dos militares, missionários e sertanistas. Ao lado das jornadas em busca das drogas e de escravos, das missões dos religiosos e das entradas de tropas militares, outros elementos foram igualmente responsáveis pela ocupação da Amazônia portuguesa. Neste aspecto, destaca-se a existência de uma velha instituição da experiência expansionista portuguesa, que foram as capitânicas privadas, instituídas pelos reis na região durante o século XVII – Tapuitapera e Cameté (pertencentes à família Albuquerque Coelho de Carvalho), Caeté (Álvaro de Sousa), Cabo do Norte (Bento Maciel Parente) e Ilha Grande de Joanes (Antônio de Sousa de Macedo). Para este autor, mesmo se muitos dos donatários não conseguiram desenvolver suas possessões, como nos casos do Cabo do Norte e de Joanes, a ocupação desses territórios era pensada de uma forma diferente, sujeita a forças diversas das capitânicas reais.

A situação envolvendo Antonio Coelho de Carvalho é bastante exemplar para percebermos as diferentes formas de ocupação da Amazônia. O donatário fundou uma vila – Santa Cruz de Cameté –, e organizou o deslocamento de mais de 300 colonos para se instalar em suas terras, em 1649, iniciando um processo de ocupação que não necessariamente estava associado apenas a uma ocupação militar ou religiosa. Para Rafael Chambouleyron (2006, p. 3), diferentemente da ideia de uma fronteira aberta à caça dos índios e à busca das drogas, a população de Cameté era responsável pela plantação

de tabaco. Cita o caso do ouvidor Maurício de Heriarte que, escrevendo nos anos 1660, apontava que Cametá produzia “os melhores tabacos” do Estado. Em 1650, identifica a presença de dois navios que transportavam mais de 15 toneladas de tabaco cametaense para Portugal. Para este autor, a experiência de Cametá revela, a partir das capitânicas privadas, que a fundação de uma vila, a instalação de colonos e a produção agrícola também eram elementos da ocupação da fronteira amazônica seiscentista.

Considerando estas questões, diríamos que a discussão caminha para um debate relativo as análises da diversidade de realidades que formam a Amazônia brasileira, seu movimento desigual e combinado. Trata-se de uma compreensão que integra os princípios agrônômicos, ecológicos, socioeconômicos, políticos institucionais e históricos. Assim analisar as dinâmicas deste espaço regional significa remeter ao imperativo de articular as análises regionais às questões mais gerais do movimento da sociedade, da economia da política e da cultura.

Diante desta observação, pode-se afirmar que a Amazônia não comporta reducionismo, nem homogeneização na interpretação desse espaço, a exemplo do caso clássico da heveicultura (cultivo de seringueira), final do século XIX e primeiras décadas do século XX, e, mais recentemente, das pastagens (presença de pastos para alimentação animal) e da pipericultura (cultivo de pimenta-do-reino). Neste mesmo ritmo podemos acompanhar o capítulo mais contemporâneo da sojicultura (cultivo de soja) e do cultivo de eucalipto. Isto explica, pois, a natureza complexa dos ecossistemas amazônicos, como destaca Gilson Costa (1992), em estudo sobre desenvolvimento rural sustentável na Amazônia, as condições objetivas desse ecossistema contrariam historicamente e continuam colocando problemas quanto a pensar esse espaço de forma homogênea.

Deve-se, portanto, questionar o padrão tecnológico e o uso energético da natureza pela sociedade moderna, como, por exemplo, quando se propõe a modernização da agricultura. Autores como Ademar Romeiro e Salles Filho (1995), ao estudar as dinâmicas da inovação tecnológica, ressaltam que esquemas tecnológicos destroem a biodiversidade e as complexas relações ecológicas associadas aos ecossistemas, onde, por exemplo, em uma região como a Amazônia, chega a ser um desastre uma agricultura que tenta ser homogeneizadora. Governos municipais, regionais e nacional, junto a empresários rurais, não podem deixar de pensar empreendimentos agrícolas ou de outros caracteres econômicos que não se diferenciem da trajetória histórica traçada até então para a Amazônia.

Diríamos, portanto, que, ao pensarmos as investigações associadas ao desenvolvimento sustentável e à educação, proposta dos projetos apresenta-

dos para a especialização citada anteriormente, significa pensar as peculiaridades locais que são resultantes das experiências sociais desenvolvidas pelas populações que ocupam esses espaços, assim como pelo significado, que também é específico, atribuído a esta região por essas comunidades. Em outras palavras, pensar propostas de pesquisas para a Amazônia é pensar num espaço diversificado, pois é justamente essa diversidade que configura a região.

2 APONTAMENTOS DE INVESTIGAÇÕES

Considerando-se a observação científica sistemática, pormenorizada e variada, esta foi a metodologia de investigação predominante nas pesquisas de especialização. Sistemática, por ser controlada por hipóteses ou por uma ideia acerca do fenômeno a ser localizado; pormenorizada, pelo uso de instrumentos de investigação, análise e pela concentração em determinadas propriedades de um fenômeno; e variada, por observar o fenômeno sob diferentes condições, sejam elas sociais, políticas, econômicas, educacionais, agrônômicas e ecológicas (KNELLER, 1980).

Nos projetos que perpassaram pela temática de educação e desenvolvimento regional, como o estudo de Jonas do Carmo Pereira Júnior, cuja preocupação era entender o contexto de surgimento do ensino profissionalizante, enquanto ferramenta necessária para atender às demandas do mercado de trabalho em Cametá, ou ainda as preocupações de Mairley Aragão Tenório sobre as práticas educativas, formal e informal, desenvolvidas para o trabalhador do campo, e a proposta de Durval dos Santos Gaia Neto sobre a necessidade de situar a educação na perspectiva de uma escola cidadã, como possibilidades de construção da mudança em busca de uma escola integrada à comunidade e, portanto, autônoma e consciente da diversidade dos povos amazônidas, houve uma preocupação em se trabalhar estas temáticas no contexto das relações sociais, econômicas e ambientais, bem como os desafios que se colocam para o século XXI. Estes trabalhos se voltam para seguir os caminhos da holologia, que intenta conhecer as partes através do conhecimento do todo e que o todo não é resultante apenas da soma de seus componentes. Ou seja, estas temáticas foram trabalhadas não dissociadas do contexto socioeducacional, nem de uma dimensão muitas vezes esquecida, mas fundamental, que é a política institucional (HURTIENNE, 2000).

Isto significava tentar trabalhar com uma Teoria Geral de Sistemas (TGS), ou seja, se entendo sistema como um conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam determinada função (BERTALANFFY, 1975). Neste aspecto, analisa-se o todo, sem cair na situação em que o específico

careça necessariamente de significado independente de uma situação contextual, e o geral não tenha propósito objetivo, devendo existir para cada nível de abstração um determinado grau de generalidade.

Essa questão de base conceitual se observa ainda na proposta de estudo de Hilda Paula Miranda Veloso, para quem o trabalho infantil, embora seja um problema a ser superado na Amazônia Tocantina é resultante de um contexto histórico de exploração de crianças e adolescentes, que reflete as mazelas do capitalismo ocidental, principalmente quanto à distribuição de renda e à dignidade do trabalho humano. Tem-se, ainda, a proposta de investigação do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem feita por José Maria de Freitas Júnior, que, embora trabalhando com uma realidade específica, a escola municipal de Cametá Maria de Nazaré Peres, não deixa de pontuar esta discussão enquanto política mais ampla e recente que busca implantar a informática educativa nos espaços escolares. Nesse mesmo movimento, agora tratando da educação ambiental, Graciene de Fátima Ribeiro propõe analisar a escola municipal de Carapina, no município de Cametá, na perspectiva do desenvolvimento sustentável da comunidade local. Cito ainda as preocupações de Maria Leonor Barra Progênio, para quem a inclusão digital não se resume a utilização do computador no espaço escolar, mas o significado que este traria para a própria criança e para a comunidade, o que remete ao entendimento das populações locais que se apropriarão desta tecnologia, sem perder a dimensão de que o computador é um componente das novas tecnologias informacionais resultantes do processo de globalização.

Assim o expansionismo deve ser entendido como reverso do reducionismo, pois estes estudos estariam mais interessados nas partes como componentes do todo, do que nas partes por si mesmas, ou seja, acabaram por ver o todo como um sistema composto de partes inter-relacionadas. Em consequência, este enfoque supõe que o todo é um sistema indivisível e que não é meramente a soma das partes, por isso não admite para seu estudo o enfoque reducionista e exige, para tanto, um tratamento multidisciplinar, uma expectativa inclusive presente na proposta de pós-graduação e característica especial desta especialização em *Educação e Desenvolvimento Regional*.

Por razões metodológicas, lógicas e filosóficas se observou que as análises dos sistemas, como o educacional, a exemplo da proposta de investigação da importância da leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos, defendida por Maria Benedita Tavares Monteiro, e a proposição de estudo do ensino de Ciências, por meio de temas defendida por Martha Lidiane Mendes Gonçalves, ou ainda o sistema urbano, a exemplo do estudo sobre a urbanização das cidades amazônicas, apresentado por Márcia Leilane Gonçalves Duarte, e as preocupações de Wiviany Batista Santos sobre a feira livre do

município de Cametá e as modificações no âmbito socioeconômico na cidade, e ainda a proposta de Sherlyane Louzada Pinto, para quem o processo extrativista, enquanto vertente no povoamento e urbanização das cidades amazônicas, não foi tratado como se ele fosse fechado e ideal; ao contrário, mais útil foi a análise desses sistemas em abordagens abertas, com configurações instáveis, de fluxos externos, que se influenciaram reciprocamente, segundo as leis e as dinâmicas dialéticas (MORÁN, 1990).

Nestes trabalhos é necessário se abraçar as dimensões político-institucionais e fazer uma relação destas com os processos históricos que se estabeleceram na região. Isto vai permitir nestas investigações, que as análises sejam redirecionadas de forma a promover a compreensão da sustentabilidade não numa dimensão do imediato, mas como necessidade histórica de assegurar as condições de vida da população, sem abrir mão de valores e sentimentos dessas comunidades rurais ou pobres. Incluem-se nestas investigações, para além do econômico, os fenômenos relativos aos processos culturais e as relações socioambientais que este segmento social vivencia.

Como principais ferramentas de coleta de dados, boa parte das propostas de trabalhos deverão se valer da aplicação de formulários com entrevistas semiestruturadas, observação participante, mapas e fotografias. Cito aqui os estudos de: Ilcélia de Souza Miranda, sobre a colônia de pescadores Z-16; José Antonio Capela da Paixão, sobre as ações da Pastoral da Juventude de Cametá, quanto à educação, trabalho e sua relação com os movimentos sociais da região; Alessandra Cardoso Pantoja, quanto à dimensão da afetividade na construção do conhecimento em espaços escolares; Kelly Leão Oliveira e Marinilva dos Prazeres Araújo, a primeira sobre a leitura e escrita na perspectiva do desenvolvimento educacional na região amazônica tocantina, e a segunda sobre as reflexões sobre o ensino da leitura no espaço escolar, como um dos fatores contribuintes para o desenvolvimento regional. Nestes trabalhos, o método de entrevistas, através de uma história oral, foi defendido, pois, o uso desta técnica permite captar a voz humana viva, pessoal, peculiar, e faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata, uma vez que as palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Como diria Thompson (1992), elas insuflam vida na História.

Tendo claro que as investigações precisaram captar detalhadamente a matéria, analisá-la minuciosamente, investigar as várias formas de evolução do fenômeno estudado e rastrear sua conexão íntima (MARX, 2002), procurou-se, portanto, apoiar-se em técnicas aplicadas à Ciência da Educação, como a proposta de estudo sobre formação dos professores defendida por Marcos Roberto Tenório Caldas e José Antonio Farias Dias; as Ciências

Sociais, como propõe Maria Rosivana Nogueira da Silva, que defende um estudo sobre os aspectos socioculturais na formação dos sujeitos amazônidas; e ainda o conhecimento aplicado da História, como a proposta de estudo sobre as reflexões acerca das relações entre o patrimônio e o processo de evolução histórica do município de Cametá, defendida por Alexandre Mychel Pantoja.

Na tentativa de se aproximar da realidade, deve-se utilizar variadas fontes de evidências em busca de respostas ao problema colocado a estas investigações. Como exemplo de documentos, destacam-se jornais, relatórios, dados de arquivo, mapas, projetos e informações a partir de serviços de órgão públicos e organizações não governamentais, como o caso dos estudos de Ângela Maria Farias da Silva, que deve se valer de documentos produzidos pela Casa Familiar Rural de Cametá para estudar esta instituição. Também se deve estar atento às observações diretas da realidade, contextualizando-a historicamente, e, quando pertinentes, estudos do uso por parte dos agentes pesquisados de artefatos e ferramentas, como o que deve ser executado por José Fernandes Barra, quando analisará os projetos desenvolvidos pelo Programa Demonstrativo na Amazônia (PDA) com pescadores em Cametá, a exemplo de relatórios e outros materiais produzidos a partir da execução desses projetos.

Observou-se que as propostas optaram por trabalhar com a categoria desenvolvimento sustentável, como portador de um novo projeto para a sociedade, onde a sobrevivência dos povos e da natureza estaria garantida no presente e no futuro. Neste caso, o desenvolvimento sustentável traria a promessa de conciliar equidade social, crescimento econômico, mercado e preservação do meio ambiente (SIMONIAN, 2000). Diz respeito aos padrões de uso e sustentabilidade de recursos naturais e à promoção da sociedade, o que remete a problemática da proteção à biodiversidade e critérios no processo de distribuição do excedente produtivo.

Há necessidade de chamarmos a atenção para o fato de que o adjetivo *sustentável* remete, em muitas situações, à noção de perfeito equilíbrio, que se conserva sem desgaste e se mantém ao longo do tempo. De acordo com Isabel Carvalho (1992), quando a concepção de *sustentável* é aplicada a desenvolvimento, transfere essas qualidades a um modo de organizar a vida social, criando a expectativa de uma sociedade sustentável, em plena consonância com a natureza, sem conflitos sociais que possam pôr em risco a sua reprodução. Assim, o desenvolvimento sustentável apareceria com uma espécie de boa nova, que pode dar a todos um futuro estável. No entanto, é necessário considerar que nem às relações sociais, nem aos ciclos naturais se podem atribuir tais características, tanto mais quando se trata de buscar o ponto de encontro entre essas duas dinâmicas e transformá-las numa engrenagem sincrônica.

Se considerarmos que o mundo natural, o trabalho humano e ordem social historicamente constituída formam um conjunto que se determinam mutuamente, configurando sistemas de relações pouco harmoniosos, movidos pela tensão e pelo conflito, sempre aberto a mudanças imprevistas, a ideia de sustentabilidade merece alguns questionamentos, a exemplo de que lugar se enunciou a proposta, os protagonistas, o que deve ser sustentado e os beneficiários desta sustentabilidade. Assim, os trabalhos buscaram trabalhar o conceito de desenvolvimento sustentável enquanto modelo desenvolvimentista baseado na obtenção de uma taxa mínima de crescimento, combinada com a aplicação de estratégias para proteção do meio ambiente e garantias de qualidades sociais básicas (FORNARI, 2001).

Outro campo conceitual que se apresenta em algumas propostas de investigação diz respeito a pescadores, extrativistas e pequenos agricultores. Trata-se de agentes associados a uma produção familiar responsável pelo acesso à terra e aos recursos naturais. Para estes grupos o processo produtivo supõe, no fundamental, a manutenção da natureza enquanto seu objeto de trabalho. Em outras palavras, fazem referência à predominância da força de trabalho familiar na produção e à indivisibilidade entre as decisões de produção e consumo (COSTA, 1997).

Para algumas propostas o método histórico-dialético torna-se bastante pertinente. Esta concepção marxista trata dos modos de produção, dos seus elementos constitutivos e determinantes, de sua gênese, da transição e da sucessão de um modo de produção a outro. Sua tese é a de que o ser social é determinado pela atividade material e produtiva; e a forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza, por meio do trabalho, é o alicerce de toda a organização da sociedade (SANDRONI, 2002).

3 CONCLUSÕES

As discussões conceituais e de método apontaram, portanto, para evidenciar que as diversas propostas de pesquisas pensadas para a Amazônia Tocantina, se, por um momento, vão desvelar aspectos significativos da constituição desta região, contextualizando o marco geográfico-histórico do lugar, território das pesquisas, por outro, com a exposição dessas concepções teórico-metodológicas e o debate sobre o desenvolvimento sustentável nestes estudos, fundamentam a necessidade de se definir esta região como espaço peculiar da Amazônia, sem perder de vista que esta especificidade é identificável quando se estabelece a relação com outros espaços que também ajudam a constituir a grande região amazônica.

REFERÊNCIAS

- ARAGÓN, LUIZ E. Até onde vai a Amazônia e qual é a sua população? In: _____. **Populações da Pan-Amazônia**. Belém: NAEA, 2005. p. 13-23.
- BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- CAMPOS, I. Fronteira e campesinato no trópico úmido. **Paper do NAEA**, Belém, n. 60, jul. 1996.
- CARVALHO, I. Desenvolvimento sustentável: Da economia à política. In: SOARES, M. C. C. **Dívida externa, desenvolvimento e meio ambiente**. Rio de Janeiro: IBASE, 1992. p. 94-102.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Plantações, sesmarias e vilas. Uma reflexão sobre a ocupação da Amazônia seiscentista. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, Debates, 2006. Disponível em: < <http://nuevomundo.revues.org/2260>>. Acesso em: 14 maio 2006.
- COSTA, Francisco de Assis. **Ecologismo e questão agrária na Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 1992.
- COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia**. Belém: UFPA/NAEA, 2006.
- COSTA, V. de A. Saúde mental e modernização: Impactos da barragem de Tucuruí sobre os pequenos produtores. **Cadernos do CRES**, n. 133, p. 51-57, 1991.
- FORNARI, E. **Dicionário prático de Ecologia**. São Paulo: Aquariana, 2001.
- GUTIERREZ, Franz Rey; ACOSTA, Luiz Eduardo Muñoz; SALAZAR, Carlos Ariel Cardona. **Perfiles urbanos en la Amazonía**: Un enfoque para o desarrollo sostenible. Bogotá: Instituto Sinchi, 2004.
- HIRAOKA, M. Mudanças nos padrões econômicos de uma população ribeirinha do Estuário do Amazonas. In: MELLO, A. **Povos das águas**: realidade e perspectiva na Amazônia. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.
- HURTIENNE, T. Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável na Amazônia. In: COELHO, M. C. N. **Estado e políticas públicas na Amazônia**: Gestão de Recursos Naturais. Belém: CEJUP, 2000.
- KNELLER, G. F. Um método de Investigação. In: _____. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica de economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MÓRAN, E. F. O homem e o ambiente: uma relação complexa. In: _____. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

REIS, Arthur César Ferreira. **A Amazônia e a integridade do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2001.

ROMEIRO, A. R.; FILHO, S. S. Dinâmica de inovação sob restrição ambiental. In: SEMINÁRIO DE ECONOMIA E MEIO AMBIENTE DO INSTITUTO DE ECONOMIA DA UNICAMP, 1., 1995, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: 1995.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2002.

SIMONIAN, L. T. L. Políticas Públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reserva na Amazônia Brasileira. In: COELHO, M. C. N.; SIMONIAN, L. (Orgs.). **Estado e políticas públicas da Amazônia** – Gestão dos recursos naturais. Belém: NAEA/UFPA, 2000.

THOMPSON, Paul. História e comunidade. In: **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A chegada de projetos agroindustriais em um município da Amazônia: Desenvolvimento ou desequilíbrio socioambiental?

Elias Diniz Sacramento

A história da origem do município de Moju é muito interessante. Assemelha-se a várias outras histórias de formação de municípios que foram surgindo com a colonização portuguesa na Amazônia.¹ No entanto, na penúltima década do século XX, o município mojuense, transformou-se em um “barril de pólvora”. A explicação remonta à década anterior, 1970, onde milhares de pessoas foram para a Amazônia em busca de uma nova vida. Estas foram influenciadas principalmente pelas construções das estradas Belém-Brasília e Transamazônica. Naquele momento, o país ainda vivia o terrível regime da Ditadura Militar, onde, sob diversos lemas como “integrar para não entregar”, “terra sem homens para homens sem terras”, “ocupar o grande espaço vazio amazônico”, resolveram influenciar a vinda de muitos imigrantes para a região amazônica. Uma das maiores justificativas era a de que os polos

¹ “Em tupi Moju significa rio das cobras. Não obstante o nome amedrontador desde os primeiros tempos coloniais, esse rio foi percorrido por exploradores, que iam atrás das ‘drogas do sertão’. E muitos deles se radicaram em suas margens. Em julho de 1754, o bispo do Pará, D. Frei Miguel de Bulhões, andou em visitas pastorais em várias regiões do Estado. Dessas suas andanças deixou, para a posteridade, um valioso documentário, com valiosas informações e muitas críticas também, sobre aquele distante período de nossa história. A sede do município de Moju está situada na margem direita do rio do mesmo nome, abaixo da saída do canal de Igarapé-Miri, em terrenos doados por Antonio Dornelas de Souza à Irmandade do Divino Espírito Santo, em julho de 1754. Quando o Bispo D. Frei de Bulhões, em visita a pastoral hospedou-se no sítio desse cidadão, correspondendo aos desejos do povo, criou a freguesia sob a invocação do orago da Irmandade existente. Acontece que, após ter-se erigido em freguesia, o povoado decaiu consideravelmente. E essa decadência fez com que, além de esquecimento quase que completo dos poderes públicos, houve também o esquecimento das autoridades religiosas. Decaiu o núcleo de povoado, após a sua primeira criação em freguesia, a ponto de ser completamente abandonado pelos poderes públicos, desaparecendo inteiramente a categoria eclesiástica que lhe fora concedido, entrando esquecido para o período da independência. Em 1839, com a lei n.º. 14, de 9 de setembro, obteve a atual sede municipal a categoria de freguesia novamente, com toda a jurisdição dos rios Acará e Moju.” (MOJU, 2012).

industriais estavam praticamente na região Sudeste e, para diminuir o fluxo de imigrantes para as cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, os governos incentivaram a vinda de pessoas para a parte norte do Brasil com promessas de concessão créditos e outros incentivos.

No final da década de 1970, vários projetos começaram a se instalar na região amazônica, principalmente no Estado do Pará. A região começou a se dividir em polos, como Carajás, Altamira, entre outros. Para esses polos houve todo um apoio e assim diversos tipos de incentivos e créditos foram disponibilizados. Como as pessoas que chegavam e começavam a morar na terra não conseguiam ter um título definitivo como documento que comprovasse a propriedade, passavam a sofrer diversos tipos de pressão para que as deixassem para os projetos que estavam se instalando, iniciando dessa forma os conflitos pela posse da terra na Amazônia entre colonos, índios, fazendeiros, pistoleiros, jagunços, políticos, lideranças sindicais, padres, freiras entre outros.

Discutir os conflitos pela posse da terra num determinado espaço geográfico da Amazônia é o objetivo central deste artigo. Entender por que o município de Moju, não diferente de muitos outros municípios da Amazônia, também esteve inserido nesse contexto de violência, chegando muitas vezes a se tornar explícita como ocorreu em diversos momentos. Para entendermos o que ocorreu neste município, é necessário se fazer algumas pontuações a respeito de sua localização geográfica, do seu solo e do clima.

Distante aproximadamente 60 km da cidade de Belém, capital do Estado do Pará, o município de Moju foi, na década de 1980, um dos municípios deste estado e da Amazônia onde aconteceram muitos casos de violência no campo envolvendo pistoleiros, posseiros, jagunços, policiais, padres, políticos e lideranças sindicais. Toda essa violência foi ocasionada em função da chegada dos grandes projetos agroindustriais e que foram instalados em diversos pontos estratégicos do município. Dentre os maiores projetos desse período destacam-se a Socôco, produtora de coco, Agromendes e Crai, produtoras de dendê, Reasa, reflorestadora da Amazônia, esta última sendo uma das mais denunciadas por invasão e expulsão dos colonos de suas terras. Além de muitos outros projetos voltados para a agropecuária, principalmente na região do alto Moju. Para os projetos de dendê, foram levados em consideração o solo propício em virtude da quantidade de chuva que ocorre durante o ano todo neste município e os que fazem fronteiras como Tailândia, Acará, Tomé-Açu, Concórdia, Bujaru e outros.

Sobre o projeto para desenvolvimento da Amazônia, podemos perceber que este foi feito de cima para baixo, ou seja, não foi levado em consideração o fato de já existirem colonos, indígenas, quilombolas habitando

essas terras. A ordem era de que o progresso deveria chegar. Para tanto a estratégia mais importante para esse desenvolvimento se deu com a criação de vários órgãos que estariam à disposição de possíveis investidores na região amazônica.

Nesse sentido, a criação da SUDAM (lei 5.173, de 27 de outubro de 1966, alterada e inovada pela lei 5.373 de 07 de dezembro de 1967), do BASA lei 5.122, de 28 de setembro de 1966), da Zona Franca de Manaus (lei 6.1244, de 28 de agosto de 1967), a Legislação sobre Concessão de Incentivos Fiscais (lei 5.174, de 27 de outubro de 1966) constituem momentos de manifestação de determinado capital político em integrar o espaço amazônico brasileiro. (IANNI, 1981).

Foi nesse sentido que muitos projetos começaram a ser instalados na Amazônia, pois a facilidade que se existia para obter subsídios e créditos para empreendimentos era muito grande. Essas instalações deram início a uma nova onda de violência no campo, que se expandiu por toda a região amazônica, uma vez que os governos militares não olharam para a questão das pessoas que já moravam nestas terras e delas apenas tiravam seus sustentos.

Outro fator que contribuiu para a instalação de grandes projetos foi a construção de diversas rodovias cortando a Amazônia, como a Belém-Brasília, Santarém-Cuiabá, Perimetral Norte, Transamazônica, entre outras. Octávio Ianni (1981), que analisa a questão da terra em Conceição do Araguaia-PA, em seu livro *A luta pela terra*, nos descreve como se deu esse processo neste município:

A rodovia Belém-Brasília, diz um antigo habitante de Conceição do Araguaia, proprietário de uma máquina de beneficiar arroz foi um marco, “foi à alma desse Brasil acima”. Segundo foram os incentivos fiscais inaugurados pela SUDAM, em 1966, para a criação e a expansão da grande empresa agropecuária em certas áreas da região amazônica, inclusive o município de Conceição do Araguaia. Em poucos anos, toda a área foi tomada de uma espécie de “febre pecuária”. Derrubam-se as matas e constroem-se caminhos e estradas para que se criem e expandam as fazendas de gado.

A disputa pela terra corrida em Moju não é diferente dos demais municípios da Amazônia. Nesse contexto, o município começa a viver uma nova fase de ocupação. A presença maciça do latifúndio se torna uma constante. De acordo com um relatório enviado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Moju ao presidente do ITERPA, de 1980 a 1984, mostrava a real situação dos conflitos no campo e registrava o seguinte número de famílias atingidas pelo latifúndio:

Rodovia PA 252 – Região do rio Jambuaçu	400 famílias, pela REASA
Igarapé Poacê – Região do Jambuaçu	16 famílias, pela REASA
Alto Moju – Ig. Tapera-Arauai Ig. Maratininga	300 famílias, pela Agropecuária “Olho d’água”, Grupo Serruya
Alto Moju – Região Mamorana Paraíso-Curuçá Cauaçu	260 famílias, pela madeireira S. Braz
Alto Moju – Região Arauai	300 famílias, pelo Estefano
Total	1.276 famílias

Fonte: Sacramento (2007, p. 100).

Ariovaldo U. de Oliveira (1989) nos mostra com clareza, em seu livro *A geografia das lutas no campo*, o que aconteceu após o ano de 1964 na Amazônia. Segundo o autor, estava marcada a trilha da violência, como faceta e instrumento de “garantia” da posse da terra grilada. Índios e posseiros tornaram-se sinônimos de atraso. “Sinônimo de atravancamento do progresso”. Os grandes industriais e banqueiros do centro-sul do país transformaram-se e foram transformados em latifundiários-grileiros das terras indígenas e dos posseiros da Amazônia. Não tardou muito para que a instituição do jagunço e dos pistoleiros de serviço passasse a ser componente básico dos latifundiários da Amazônia.

A Amazônia estava se transformando em um campo de batalha por causa da terra. Fazendeiros, empresários, grileiros, jagunços, pistoleiros, colonos, sindicalistas, povos indígenas, padres, freiras, entre outros estavam fazendo parte desse conflito que havia se instalado. Sem contar as “forças legais” do Estado, que se diziam estar do lado dos trabalhadores, mas na verdade, sempre estiveram contra eles ou foram omissas.

Para os trabalhadores rurais não restava outra alternativa, senão buscar ajuda junto ao STR e à Igreja Católica. Em Moju, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, fundado em 08 de maio de 1971, em pleno período do Regime Militar, até 1983, sempre esteve alinhado às políticas impostas por esses governantes, cujo lema para os trabalhadores era sempre o mesmo: “paciência”. Porém, um grupo de trabalhadores rurais percebeu que não dava mais para aguentar tal situação e, com o apoio da Igreja Católica Progressista, embebida na Teologia da Libertação (PETTT, 1996), travaram uma luta de oposição sindical que terminou com a vitória destes em março de 1983. “Minha maior doença – dizia o sindicalista Virgílio à sua esposa – é ver essa pelegada toda dentro do Sindicato. Mas um dia tudo vai passar para as mãos dos trabalhadores”.²

² Maria do Livramento D. Sacramento, trabalhadora rural, viúva do sindicalista Virgílio.

E aconteceu que, em março de 1983, quando o Sindicato passou para as mãos dos trabalhadores, tendo à frente, como presidente Virgílio, começando, a partir daí, uma história de luta contra os projetos que já haviam se instalado no município e estavam utilizando todos os mecanismos para expulsar os trabalhadores de suas terras. A Igreja Católica também esteve aliada ao Sindicato durante praticamente toda a década de 1980 e, assim como as lideranças sindicais e os trabalhadores rurais, essas lideranças religiosas também sofreram ameaças e até atentados. “A partir daí, além dos indígenas, posseiros, a violência passou a atingir também os agentes pastorais, os padres e as lideranças sindicais que começavam a despontar no campo”. (OLIVEIRA, 1989).

A chegada do padre Sergio Tonetto³ em Moju, em 1978, foi de grande importância para os diversos movimentos sociais que começaram a se organizar a partir dos anos de 1980. Recebido com antipatia por moradores conservadores da cidade, devido à sua forma de pregação nas missas em favor dos camponeses, ajudou a formar as Comunidades Eclesiais de Base, fato que permitiu uma nova consciência para os moradores do campo. Assim, o padre Sérgio Tonetto conseguiu criar inimigos. Um desses foi o então Tenente Reis, que, em um fato inusitado, escreveu uma carta em junho de 1984.

O ex-prefeito já estava aborrecido com os religiosos por vários motivos, entre eles destacam-se alguns fatos, como o ocorrido em dezembro de 1981, em pleno Regime Militar no Brasil, com as campanhas que ocorriam por todo o país para que a democracia não tardasse a voltar, e assim, em frente da matriz em Moju, também foi afixado um cartaz com a seguinte frase: “Constituinte sem povo não traz nada de novo”, numa alusão à transição que poderia ocorrer sem a participação popular, e como, de fato, ocorreu em 1985.

A outra situação era de que dois padres franceses haviam sido presos no município de São Geraldo do Araguaia, acusados de incitarem colonos, e que dali havia resultado na morte de um fazendeiro. Por conta disso, o padre italiano recém-chegado havia colocado ao redor do presépio montado na igreja alguns pedaços de arames farpados, simbolizando as cercas que começavam a tomar conta do campo.

Neste episódio, depois de uma celebração no dia 25 de dezembro, vários jovens entraram na matriz e agrediram o padre, arrancaram a faixa que

³ O padre Sérgio Tonetto chegou a Moju em 1978, onde permaneceu até 1987, quando depois da morte do sindicalista Virgílio Serrão Sacramento, por estar em risco sua vida, mudou-se para a paróquia de Bujaru e, depois de alguns anos, foi trabalhar em Belém, atuando como coordenador da CPT Guajarina em Ananindeua, na Sagrada Família. Faleceu na Itália em 04 de janeiro de 2008. Por ter atuado no Brasil em defesa dos fracos e oprimidos, recebeu ainda em dezembro de 2007, alguns dias antes de sua morte, o prêmio de Direitos Humanos, concedido pela OAB-PA.

estava do lado de fora. O caso ganhou repercussão porque o religioso, após a violência sofrida, não mais queria continuar os festejos da festividade de Nossa Senhora de Nazaré, que ocorre todo final de ano.

Foi por conta dessa e de outras situações que o ex-prefeito de Moju, naquela ocasião, redigiu uma carta que foi distribuída pela cidade, a fim de mostrar o lado “negativo” dos religiosos que ali se encontravam, neste caso o padre Sávio e o padre Sergio Tonetto, além das freiras Rosa Paes e Adelaide. Além de agressivo, o tom da carta soava como algo “moralizante” para a sociedade, como se pode observar no trecho a seguir.

Vejam... As festas do Divino, de Nossa Senhora de Nazaré, são como as festas de N.S. da Conceição em Abaetetuba, e N.S. Santa Ana, no Igarapé-Miri. Lá no Abaetetuba e no Miri, vão dezenas de parlamentares federais, estaduais, para compartilharem dos festejos e não vão ouvir desaforo de padres estrangeiros, pois lá, os referidos, já mantêm melhor compostura. Aqui, o chamado padre e essas caras sirigaitzinhas, que também se intitulam de irmãs, (matéria também tão ruim que nem cresceram), se aprazem em usar o púlpito, que para o povo humilde que é de Deus, é sagrado, para insultar aos visitantes... Estão enganados... Esse templo, que o povo humilde chama igreja, que eles estão usando, eles veem que tem duzentos anos de existências, então eles devem compreender, que somos um povo, tradicionalmente católico e essas festas decorrem de século e são os dias em que centenas de ou até milhares de mojuenses, residentes em Belém, Rio de Janeiro, São Paulo, ou em outro lugar do Brasil, procuram a terra mãe, para compartilharem da alegria das datas de seus padroeiros. Nós também sabemos que reverenciar qualquer tipo de imagem, de ouro, de pau, de pedra ou de barro, é idolatria, vedada por Deus verdadeiro, entretanto, temos a certeza, o nosso povo humilde e sinceramente bem intencionado, carrega-os, com uma devoção tremenda, este seu pensamento lhe serve de indulgência perante Deus, que não é injusto, e que ver tudo mundo, inclusive, o que está dentro de nós. (REIS E SILVA).

Em 1984, o Sindicato dos Trabalhadores de Moju já estava sendo administrado por Virgílio Serrão Sacramento, e este já acumulava duas prisões por defender os trabalhadores rurais, uma havia sido em 1981 por ajudar a defender a terra da família do seu Aldenor dos Reis, na Vila do Sucuriju, contra o então “Zé Goiano”, morador da vila do Sarapoí e que, por força, queria se apossar desta terra, quando, no episódio, foram presos o dono da terra, seus irmãos Antonio dos Reis, Francisco dos Reis e o pai destes, Angélico dos Reis, além do presidente do STR que interferiu. Outra prisão ocorreu em 1984, quando o dirigente sindical, ao defender um grupo de colonos que estavam sendo expulsos de suas terras, foi acusado de ter desacatado o então

promotor público Renato Maués, e mais uma vez ficou preso por 25 horas, como se pode ver no trecho do jornal *O Liberal*, publicado em junho de 1984.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Moju distribuiu ontem nota de solidariedade ao seu presidente Virgílio Serrão Sacramento, preso durante 25 horas por ordem do promotor público Renato Maués. O fato ocorreu no dia 29 do mês passado, a quando de uma audiência pública entre o promotor e os posseiros do município. De acordo com a nota, Virgílio, baseado no artigo 2, letra A do Estatuto do sindicato, e no artigo 513 da CLT, manifestou-se em defesa dos posseiros e acabou sendo preso, sob acusação de desacato à autoridade. A nota é assinada pelas delegacias de Ipitinga, Curuperé, Pedreira, Soledade, do sindicato de Moju e por entidades como o Diretório do PT daquele município, Comissão Pastoral da Terra, Diocese de Abaetetuba, Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, Central Única dos Trabalhadores e Sindicato dos Gráficos. Segundo ela, também esta é a terceira vez que Renato Maués, candidato a prefeito de Abaetetuba, pelo PMDB, nas eleições de 82, “rejeita a representatividade dos dirigentes sindicais”, ignorando os artigos nas leis que lhes permitem manifestar se em defesa de seus associados.

Apesar de os conflitos pela posse da terra terem sido intensos em várias áreas da Amazônia na década de 1980, culminando com a morte de muitas pessoas, inclusive lideranças sindicais como o pai e os irmãos Canuto, Expedito Ribeiro, Benezinho, Gringo, Ir. Adelaide Molinari, Pe. Jósimo Tavares, entre outros, os trabalhadores rurais do município de Moju não desistiram da luta, apesar de ameaças constantes, e muitas outras arbitrariedades impetradas, a resistência foi forte e muitas vezes vitoriosa.

1 REASA E IPITINGA: UMA BATALHA ANUNCIADA

Os conflitos pela posse da terra em Moju, iniciados em fins dos anos 1970, juntamente com a chegada dos diversos projetos agroindustriais, começaram a se tornar intensos e fora de controle a partir do ano de 1983, quando o então vereador e um dos donos da firma Reasa foi morto, e até o ano de 1987, quando os trabalhadores rurais da região do rio Jambuaçu invadiram a sede do município e promoveram um incêndio na delegacia de polícia e na casa do chefe de pistolagem Claudomiro.

Os projetos de dendê e coco, possivelmente, foram os de maior porte instalados no município de Moju na década de 1980. Para expandir suas áreas, os donos utilizaram sempre dois modos práticos, a compra da terra em valores muito baixos, assegurando geralmente aos proprietários uma vaga nessas indústrias de assalariados, ou então, caso os proprietários resistissem, recorriam ao uso da força, através da violência da expulsão.

Ademar da Silva Campos, em seu estudo sobre o confronto em Eldorado dos Carajás, mostra a participação dos governos em todo esse processo conflituoso.

O governo para atender os objetivos de ocupação do território, facilitou a aproximação das terras. Grandes empresas e proprietários se estabeleceram na região, atraídos pelos incentivos fiscais e creditícios que facilitavam a sua instalação na Amazônia, por outro lado, a propaganda do governo “Terras sem homens para homens sem terra” foi responsável por atrair migrantes, em especial nordestinos. [...] o número de assassinatos no campo chama a atenção, principalmente nas áreas que recebem maior volume de incentivos fiscais. As medidas tomadas pelo governo para a realização de uma possível Reforma Agrária não têm solucionado esses problemas até hoje, os planos direcionados para esse objetivo, não diminuíram de maneira significativa a violência no campo [...] (CAMPOS, 2002, p. 45).

Para a direção do STR, o ano de 1983 deu início ao auge dos conflitos pela posse da terra, principalmente na região localizada próximo à Socôco e à Reasa, onde se deu o conflito que terminou na trágica morte do vereador Edmilson Soares. Havia apenas seis meses que a nova direção tinha assumido o cargo, e já tinha um grande problema pela frente, resolver uma causa de terra com a grande firma Reasa, e que, ainda por cima, tinha um representante no poder legislativo.

Mas o STR também tinha a sua nova liderança. O sindicalista Virgílio sempre estivera presente para discutir junto aos trabalhadores as questões sociais e políticas que os afetavam, não importava se fosse na sede do sindicato, nas comunidades ou em Belém, denunciando junto aos órgãos competentes. Uma das grandes preocupações do sindicato, de um modo geral, era realmente com a entrada do capital especulativo no município, o sindicato sabia que o objetivo das indústrias era conseguir terras a qualquer custo. Edgar Valente, um dos moradores do Ipitinga, explica como ocorreu o conflito envolvendo os pistoleiros e o vereador Edmilson Soares, da firma Reasa, e os trabalhadores rurais na localidade do Curupéré em 1984.

No dia que tava marcado para eles entrarem com o trator na mata para aumentar o limite da firma, eu estava participando de um curso bíblico na cidade, quando me avisaram, eu falei para o Virgílio e pro padre que eu ia embora. O Virgílio junto com o Barreiro e o Messias foram comigo lá no Ipitinga, o clima estava muito tenso. Nós se armemos de espingarda e fomos pra mata, que era por onde eles vinham, nós dividimos em dois grupos, o Virgílio queria ir junto, e nós não deixamos, chega ele chorou. Nós achamos que ele tinha que ir resolver a parte burocrática por nós, eu com uns mais dois fomos pra beira do ramal na

estrada que ia pra lá, e o restante foram pra dentro da mata, por onde eles vinham, no lugar em que estava sendo cortado o pico pra aumentar as terras pra eles. Isso era de noite. O negócio tava feio porque eles disseram que iam atacar a casa do Deló. O Edmilson, o dito cujo que era muito corajoso, ia à frente com dois revólver na mão. Lá pelas seis horas da manhã, nós ouvimos um disparo, eu fiquei muito apreensivo porque eu não sabia quem poderia ter morrido. Depois lá pelas oito horas, nós fomos pra direção que eles estavam, e foi aí que nós escutamos muitos tiros, mas muito mesmo, depois parou, quando nós vimos, passou um carro em disparada de dentro pra fora [em direção à cidade]. Com mais um pouco passou uma caçamba, parou perto de nós, uns dois homens cochicharam e foram embora. Quando nós se reunimos com o restante do pessoal, foi que nós soubemos que o vereador Edmilson, então dono da firma tinha morrido, nós ficamos alegres, porque não era nenhum dos nossos.⁴

O conflito ocorrido na região do Ipitinga e do Curuperé foi um dos mais marcantes desse período, primeiro porque haviam envolvido vários trabalhadores, e segundo porque a vítima era influente, um vereador, segundo os dirigentes do sindicato, esse conflito poderia ter sido evitado se as autoridades governamentais tivessem tomado as devidas providências, como pode ser observado no livro de Sacramento (2009).

Ainda sobre a morte do vereador Edmilson Soares, algumas matérias noticiaram o ocorrido, entre uma delas estava a do jornal *A Província do Pará*, cuja capa trazia o título: “Posseiros assassinaram vereador do PDS em Moju”. A reportagem prosseguia com a seguinte versão.

Interferindo num problema de terra a favor da firma Reasa, responsável pela implantação do projeto Dendê, no Moju, o vereador do PDS, Edmilson Ribeiro Soares, terminou sendo morto, por posseiros, numa emboscada. Foi sexta-feira, às sete horas, quando penetrava na área em litígio, na localidade de Curuperé, em companhia de quatro funcionários da Reasa. A viatura em que estavam foi atacada por mais de 60 homens, todos armados, tombando o *Edil* com uma carga de chumbo no peito. O crime levou tensão ao município, havendo deslocamento de uma tropa da PM de Belém, e reforço requisitado de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Conde. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 1984, grifos do autor).

Já no jornal *O Liberal*, também do dia 09 de setembro, a manchete em destaque não soou tão forte. Dizia assim: “Vereador morto no Moju ao verificar uma demarcação”. De modo parcial, diferente da reportagem do jornal *A Província do Pará*, a matéria agora apenas noticiava os fatos, sem aparentemente tomar “partido”. Assim, a matéria afirmava que o vereador havia

⁴ Edgar de Souza Lima, trabalhador rural, residente na comunidade de Ipitinga.

sido morto porque vistoriava uma área da empresa. Estando acompanhado por mais três homens sendo que apenas este sofreu os disparos, sendo morto instantaneamente.

É evidente que a situação tenha chegado a esse ponto por conta da falta de interferência do poder público do Estado brasileiro, sem que as autoridades pudessem ter se manifestado, a fim de que a situação tivesse chegado a tal fato lastimável. Assim, os discursos feitos por parlamentares após a morte do vereador, pouco ou nada mudaram no modo de pensar a terra em Moju.

Após a morte do vereador Edmilson, os 44 acusados pela morte foram presos e levados para a cidade de Abaetetuba, onde ficaram detidos por cerca de sete dias, pois, como não foi possível identificar de que arma saiu o tiro que causou a morte da vítima, estes foram aguardar o processo em liberdade, sendo que, em 1997, após ter passado mais de vinte anos, o crime foi prescrito, e os moradores da comunidade de Curuperé e Ipitanga continuaram com suas atividades agroextrativistas nessas localidades. A Reasa recuou, mantendo uma linha de produção baseada nas terras que havia adquirido no início dos anos de 1980. Atualmente, as relações de conflitos têm se voltado para as Comunidades Remanescentes de Quilombolas localizadas na região do Jambuaçu.

2 O AGRONEGÓCIO DÁ O “TROCO”. A MORTE DO SINDICALISTA VIRGÍLIO

O STR havia enfrentado muitas dificuldades para sair das mãos dos pelegos. O sindicato e os trabalhadores já haviam comemorado muitas vitórias na justiça e na “marra”, garantindo a posse de suas terras, mas, em 1987, a dor tomou conta da família e dos lavradores e companheiros do sindicalista Virgílio, cuja vida fora vida. Um informativo feito pela Igreja mostra quem era o Virgílio:

Lavrador, pai de família; era casado com D. Maria Diniz Sacramento, onze filhos: José Dorival, Maria Dinalva, Edna do Socorro, Sandra Regina, Elias, João Agnelo, Maria de Lourdes, Marlene, Ilene, Virgílio Junior e Noemi, de quatro meses. Nascido em Limoeiro do Ajuru-PA, carregou a cruz da migração em busca de uma terra prometida, um dos 40 milhões dos brasileiros migrantes, estrangeiros em sua própria terra. Virgílio passou dois anos em Almeirim; sete em Tomé-Açu, trabalhando inclusive como assalariado rural de um japonês e finalmente chegou a Moju, onde conseguiu um lote de terra que prontamente documentou. Tinha realizado o seu sonho [...].⁵

⁵ Nota sobre o assassinato do Virgílio Serrão Sacramento divulgado pela paróquia de Moju. Arquivo Pessoal.

O sindicalista Virgílio, sempre foi engajado na luta em defesa dos trabalhadores rurais, primeiro como presidente, havia incorporado realmente esse desafio, nada o faria mudar de ideia. Maria do Livramento, esposa e companheira resume bem o ideal do esposo e companheiro Virgílio:

Nós chegamos em Moju no final do ano de 1976, o Virgílio mais uns dois irmãos compraram um terreno no Sucuriju, foi muito difícil, porque lá em Tomé-Açu a gente já estava se organizando, e aqui nós íamos ter que começar tudo de novo, ainda mais porque o João tinha acabado de nascer. A família do seu Messias e do seu Aldenor nos ajudaram muito nesse momento, o Virgílio se associou logo no sindicato, mas ele vivia reclamando da direção, que não prestavam conta, era muito diferente. Quando eles ganharam a eleição em 83, ele começou a fazer visitas nas comunidades, ir pra outras cidades, pra Belém, às vezes, ele chegava em casa e ficava em silêncio, ele nunca falava que tinha sido ameaçado de morte, eu acho que ele tinha medo que eu soubesse.⁶

Quem também lembra um pouco da história do sindicalista é a senhora Nazaré Valente, moradora do Ipitanga. Relata um pouco da vida do companheiro:

O Virgílio era uma pessoa muito boa, quando acontecia qualquer coisa, ele vinha logo nos procurar, um dia ele chegou em casa e nós começamos a conversar, ele dizia que era melhor morrer lutando do que morrer de fome.⁷

O sindicalista Virgílio era um homem comprometido com a luta, em 1987, já não era mais presidente do sindicato, porém já fazia parte da direção de entidades mais elevadas, como tesoureiro da CUT Guajarina, membro efetivo do diretório estadual do PT, e em fevereiro havia sido eleito membro do conselho fiscal da FETAGRI. Porém, ainda continuava atuando firme em defesa dos trabalhadores rurais de Moju, era o seu delegado representante.

No dia 05 de abril de 1987, um domingo, ia ter assembleia geral do STR, ele e sua esposa tomaram banho bem cedo e, junto com a caçula Noemi, foram pra cidade em sua moto [Honda modelo C100], também o filho mais velho, José Dorival participou da assembleia. O encontro terminou com um almoço, Virgílio demorou um pouco conversando com os amigos e depois resolveu voltar pra sua casa que ficava a 8 km da cidade. Quando chegou em casa, por volta das 14 horas, percebeu que não tinha levado o jantar e, então, retornou à cidade para comprar, na volta assistiu um pouco a uma partida de

⁶ Sacramento, Maria do Livramento. Trabalhadora rural e viúva do sindicalista Virgílio.

⁷ Nazaré Valente Lima, esposa de Edgar Lima, ex-professora, é uma das lideranças de sua comunidade, Ipitanga, que em julho de 1995, passou a ser denominada Comunidade Virgílio Serrão Sacramento.

futebol de dois times da cidade, pois estavam lá na beira do campo várias pessoas conhecidas. Quando voltava a um quilômetro de sua casa, foi atropelado e morto.

Edgar Valente comenta que, no dia da morte, na assembleia, ainda foi falado sobre a decisão da segurança do Virgílio.

Teve um tempo em que o prefeito, vice-prefeito, vereadores criaram ódio do presidente do sindicato e do padre, principalmente depois que o vereador foi morto, eles falavam que ia ter desforra. Inclusive no dia em que aconteceu, de manhã, nós ainda falamos na questão da segurança, que devia ter sempre alguém pra andar com ele, mas nós não colocamos em prática.

Dorival, filho mais velho de Virgílio, também relembra a preocupação do sindicalista com a educação, afirmando que o sindicalista sempre estava fazendo debates para verificar a possibilidade de melhoria do processo educacional no município, principalmente nas localidades onde não existiam escolas e os filhos dos lavradores não conseguiam ter acesso ao ensino, ou estudavam, no máximo, até a 4ª série primária, pelas dificuldades de chegar à sede do município.

O papai, apesar de ter pouco estudo, mas fazia uma contribuição muito grande pra isso, era uma pessoa que era preocupado com a educação no município, tanto é que eu o considero como um dos principais educadores apesar de não ser professor e ter a cultura, não ter educação, o conhecimento, mas era um educador ferrenho no município de Moju. Tanto é que debatia a implantação de várias escolas no município de Moju, em diversas localidades, com estrutura, com professores qualificados e ele também entrava pra dentro do SINTEP e fazia essa discussão no município e era bastante respeitado nessa área pelos professores do município que tinham como uma pessoa que era preocupado, que quando eu estava concluindo o meu ensino, era uma das cobranças que ele me fazia, que quando eu formasse, viesse a retribuir pro município ensinando nas comunidades, nos lugares do interior que chamava ali de ensinar os filhos dos trabalhadores rurais.⁸

O Jornal *O Liberal*, do dia 07 de abril de 1987, noticiou a morte do líder sindical, afirmando que esta não poderia simplesmente ter sido causada por um acidente, pois, segundo as informações colhidas pelos trabalhadores rurais de Moju, davam conta dessa situação. Segundo a reportagem que tinha ido colher informações sobre o caso, o sindicalista Virgílio, após participar de uma reunião, voltava para sua casa, quando foi atingido violentamente

⁸ José Dorival Diniz Sacramento é matemático formado pela UFPA, filho de Virgílio. Entrevista realizada em 10/03/2006.

pelo caminhão de placa PT 1189, de Castanhal, e, no momento do atropelamento, não havia nenhum movimento na estrada, e o caminhão não desviou de algum obstáculo ou carro, ele simplesmente vinha atrás do Virgílio, que vinha em sua moto. Muitas pessoas no município estavam protestando contra a morosidade da polícia local, pois, de acordo com algumas informações, o motorista estaria preso em Tailândia, mas o delegado local nada estaria fazendo para solicitar sua transferência para o município mojuense, e que, no dia do crime, a única coisa que fizeram foi ir até o local. Sobre o velório, assim informou o jornal.

Ao velório e enterro de Virgílio, compareceu uma multidão de cerca de mil pessoas vindas das várias localidades do município e de outras cidades da região, inclusive de Belém. Eram representantes de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, da Comissão Pastoral da Terra e de outras entidades que assessoram os trabalhadores, além da Central Única dos Trabalhadores, da qual Virgílio era tesoureiro da região Guajarina. Ele havia sido empossado semana passada como membro do Conselho Fiscal da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), depois de uma acirrada disputa onde a chapa de oposição conseguiu derrubar o ex-presidente, no cargo há 14 anos. Virgílio também era ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Moju e ocupava atualmente o cargo de delegado representante junto a FETAGRI.

Infelizmente para a família e para o STR de Moju, o processo sobre a morte do sindicalista Virgílio, assim como tantas outras vítimas do latifúndio, não seguiu adiante. Foi arquivado, mesmo com pressão dos advogados da CPI, do STR, é muito provável que o poder do dinheiro tenha falado mais alto. Apenas o motorista e assassino foi fichado, ficando respondendo o processo em liberdade. A Anistia Internacional, cobrando providências dos governos do Brasil, a nível Federal e Estadual, reportou sobre a situação do município de Moju, em que as autoridades até aquele presente momento nada tinham feito para esclarecer a situação no campo. Em uma das cartas endereçadas ao prefeito municipal, que naquela ocasião era o João Cardoso, dizia o seguinte.

Exmos. Sr. Sendo membro da Seção Sueca da Anistia Internacional sinto-me no direito de denunciar crimes e violências praticadas na zona rural do Brasil, de que latifundiários pagam homens armados que matam e espancam pobres agricultores, trabalhadores e outras pessoas devido a litígios de terras. Cito o exemplo do Dirigente Sindical VIRGÍLIO S. SACRAMENTO no dia 5 de Abril 1987, em Moju. A Anistia Internacional não se pronuncia sobre os litígios de terras, mas considera de responsabilidade das autoridades competentes na região evitar de todas as maneiras a reincidência de sevícias e assassinatos. Solicito aos poderes

federais que, com determinação e firmeza, tentem fazer com que as autoridades estaduais assumam a sua responsabilidade atuando legalmente para impedir o prosseguimento das violências na zona rural.

Como centenas de casos de violência praticados contra as lideranças e trabalhadores rurais no Brasil e na Amazônia e que ficavam sem solução, na maior parte por descaso das autoridades competentes, principalmente do Judiciário, a morte do sindicalista Virgílio acabaria entrando para somar a estas estatísticas, mesmo que a pressão existisse por parte dos movimentos sociais como da FETAGRI, CUT, CPT, Fase, entre outros, no Brasil, além de organismos de outros países, como a própria Anistia Internacional; a impunidade falou mais alto neste caso também, ficando os familiares órfãos de um pai e os trabalhadores rurais sem uma das suas principais lideranças.

3 O DIA EM QUE MOJU VIVEU UM CLIMA DE GUERRA

Os anos 1980 estavam chegando ao fim, mas a violência no campo em Moju não. Prova disso era a morte do líder sindical Virgílio no mês de abril de 1987. Também nesse mesmo ano, em setembro, havia sido morto o presidente do PMDB local, de forma não esclarecida, e pela forma como aconteceu tudo indicava que este havia sido a mando de alguém. Manoel Coimbra como era conhecido, um comerciante que mantinha uma relação muito amistosa com os colonos, sempre comprava os produtos agrícolas direto destes nas suas casas, e no dia da sua morte, viajando de madrugada para algumas vilas da PA 150, em um trecho entre os municípios de Moju e Tailândia, encontrou vários pedaços de pau na estrada. No momento em que seus ajudantes foram retirar os obstáculos, vários homens encapuzados se aproximaram do carro e dispararam vários tiros de escopeta, acertando a vítima sem nenhuma chance de reação e que teve morte instantânea, não sendo levado nada, nem algumas joias, como cordão, pulseira e relógio de ouro que eram usados.

Por tudo isso, somado aos anos anteriores, o município vivia momentos extremos. Assim, no início de 1988, mais uma vez a cidade foi “sacudida” por um ato de violência, desta vez causada pela organização dos colonos da região do Jambuaçu. A ação dos lavradores foi tamanha que causou susto e temor em todos os moradores, pois jamais imaginava-se um ato tão ousado como que estes homens fizeram. Nada mais, nada menos que invadir a cidade no dia 08 de janeiro daquele ano.

Segundo informações do padre Sérgio, os moradores da região do Jambuaçu, cansados pela onda de violência que os assolava, estavam se programando para virem para a cidade e expulsarem um grupo de pistoleiros que ali se encontravam, sendo o chefe deste Claudomiro Barbosa, e tendo como

seu bando aproximadamente mais uns sete homens, que destacavam-se como os mais perigosos o Alvim, Quelezinho e um outro chamado de Bira. Os moradores, principalmente do Jambuaçu e outras lideranças sindicais acusavam esses pistoleiros, sob o comando do Claudomiro, de receberem propostas de interessados para comprarem as terras de colonos, e se estes se negassem defender, poderiam retirá-los a força de suas propriedades.

O plano dos colonos estava todo acertado, faltando definir a data da “invasão”, por conta de falta de algumas coisas, sabia-se apenas que seria em janeiro. Porém, um colono conhecido por Canindé e outro chamado de João, moradores da mesma região estiveram na cidade por volta do dia 03 de janeiro, tomando bebida alcoólica, o Canindé excedeu-se e, após certa embriaguez, comentou em bom tom, que sozinho iria matar o principal alvo dos colonos, Claudomiro, que alguém avisou naquele momento o delegado de polícia, não tendo dificuldade para fazer a prisão dos dois homens.

À noite, ainda de acordo com informações do padre e também da imprensa local, o sargento de polícia, conhecido apenas por Modesto, adentrou na delegacia e retirou o Canindé junto com o outro homem chamado João e, na companhia de outros pistoleiros, os presos foram levados para um lugar desconhecido, sendo ali nesta noite torturados e sendo obrigados a cavarem uma cova, e, depois de tudo isso, foram os executados com tiros pelo corpo, principalmente no peito.

Passados aproximadamente dois dias, alguns moradores, caçando, perceberam vários urubus sobrevoando uma área, e que seguiram para essa direção, descobriram marcas de sangue que os levou até onde estava uma cova rasa com os corpos das duas vítimas, e, em seguida, foram denunciar à polícia de Moju, gerando uma curiosidade, e fazendo com que a notícia se espalhasse, chegando até a região do Jambuaçu, quando os lavradores não tiveram dúvida que havia chegada a hora de entrarem em ação e tentar dar um basta na situação. Com a manchete principal, “Delegacia e casa destruídas”, assim o jornal *O Liberal* (1988) noticiou a ação dos colonos da região do Jambuaçu.

Por volta das 10 horas da manhã de ontem, cerca de cem homens armados com espingardas cartucheiras (de caça), invadiram o município de Moju, com 15 mil habitantes e a 70 km de Belém. Eles chegaram em caminhões e, numa ação ordenada, dispersaram-se em grupos pela pequena cidade. Quase que simultaneamente destruíram o posto telefônico da Telepará, invadiram e destruíram a delegacia e em seguida incendiaram a casa de Claudomiro Barbosa, dono da fazenda “Terra Vista”.

Citando um horário equivocado, o jornal fazia referência à ação do grupo dos colonos que havia adentrado a cidade no dia 07 de janeiro. Diferente do que a reportagem frisava, não era em número de cem e muito

menos o horário teria sido as 10 horas, mas sim bem cedo da manhã e a quantidade de homens seria de aproximadamente uns 80, também estavam todos com os rostos pintados de carvão, para não serem reconhecidos.

Essa estratégia de pintar o rosto com carvão é mostrada pelo historiador social inglês, Thompson (1987), quando mostra no seu trabalho *Senhores e Caçadores* a forma estratégica que existia no século XVIII de os camponeses apanhar lenha e caçar nas florestas reais e dos nobres da Inglaterra. Tudo isso era pra fugir da temida Lei Negra. Sem o conhecimento desta obra, os homens do Jambuaçú, também procuraram uma forma de fugir das leis da justiça brasileira, ou até mesmo de possíveis retaliações.

O jornal *Diário do Pará*, do dia 08, noticiava com uma diferença a ação. Para o jornal, os mais de 100 posseiros haviam invadido a cidade onde destruíram e incendiaram a delegacia de polícia. Nesse caso, o objetivo dos revoltosos era matar os policiais que davam cobertura ao pistoleiro Claudomiro, e que conseguiu escapar. Percebe-se uma contradição nas informações dadas no primeiro momento pelos veículos de comunicação.

Os anos finais da década de 1980 mostraram que, depois de muitas mortes no campo e a expulsão do grupo de pistoleiros em Moju, iria sofrer uma diminuição, no entanto aquela década jamais poderá ser esquecida. No entanto, muitas marcas ficaram, muitas cicatrizes ainda persistem principalmente nos que sofreram mais diretamente esse processo. Pessoas que foram ameaçadas de morte, de expulsão de suas terras, as que perderam suas propriedades ou que foram vítimas... Muitas lembranças desse tempo ainda estão vivas na memória, seja de tristezas, seja de dor. Mas a verdade, é que, desse tempo, muitas lições podem ser tiradas para as futuras gerações, principalmente no modelo de desenvolvimento que se deve pensar em tempos contemporâneos, principalmente nesta segunda década do século XXI.

A invasão na sede do município de Moju, ocorrida no dia 07 de janeiro de 1988, foi uma tentativa de dar um basta no alto índice de violência que transcendia toda e qualquer barreira de ordem ou respeito. A cidade estava à mercê dos pistoleiros, que circulavam sem o menor pudor na área urbana ou rural. Estes eram facilmente identificados, pelo temor que transpassavam para a população. Após a invasão na cidade, a violência no campo não terminou, mas teve uma diminuição considerável, principalmente nos primeiros anos seguintes.

REFERÊNCIAS

A PROVÍNCIA DO PARÁ, Jornal. 09 e 10 de Setembro de 1984. Fonte CPT Regional Norte II.

BECKER, Bertha. **Amazônia**. 6.ed. Rio de Janeiro: Ática, 1998.

CAMPOS, Ademar da Silva. **O confronto em Eldorado do Carajás**: trágica do processo histórico da concentração de terras no Brasil. Belém: Promev 2002.

FONTES, Edilza. A Batalha da Borracha, a imigração nordestina e o seringueiro: a relação história e natureza. In: LIMA, Maria Roseane Correa Pinto; NEVES, Fernando Arthur de Freitas (Org). **Faces da História da Amazônia**. Belém. Paka-Tatu, 2006.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra**: História Social da Terra e da Luta pela Terra numa área da Amazônia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky, **Estado, Bandidos e Heróis**: Utopia e Luta na Amazônia. Belém: CEJUP, 1997. (Coleção Amazoniana)

MOJU. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2012. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Moju&oldid=28553196>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

O LIBERAL, Jornal. **Trabalhadores de Moju estão solidários**. Belém, 04/04/1984. Arquivo pessoal.

_____. **Suspeita de homicídio no atropelamento**. 07/04/1987. Fonte: CPT. Belém.

_____. **Delegacia e casa destruída**. Grupo mascarado invadiu a cidade de Moju. 08/01/1988. Fonte: CPT – Belém.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de **A geografia das lutas no campo**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1989.

PETTIT, Pere. **A esperança equilibrista**: a trajetória do PT no Pará. Belém. Boitempo, 1996.

SACRAMENTO, Elias Diniz. **A luta pela terra numa parte da Amazônia**: o trágico 07 de setembro de 1984 e seus desdobramentos. Belém: Açaí, 2009.

_____. **As almas da terra, a violência no campo paraense**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Pará, Belém 2007.

REIS E SILVA, Manoel dos. **Carta aberta distribuída ao povo mojuense**. Fonte: Paróquia do Divino Espírito Santo de Moju.

THOMPSON, E. P. **Senhores e Caçadores**: a origem da Lei Negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Políticas públicas em Educação do Campo: Uma análise da implementação e do desenvolvimento do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, no município de Cametá

Durval dos Santos Gaia Neto

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do Curso de Especialização em Educação e Desenvolvimento Regional, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. O objeto da investigação em foco foi verificar como o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (PJC) vem fomentando a criação de políticas públicas no sistema municipal de educação e quais as suas implicações como espaço de luta política pela afirmação das classes populares do campo como sujeitos de direito.

Para dar conta de investigar o problema destacado, este estudo possui como objetivo central analisar como o programa Saberes da Terra se constitui numa luta de afirmação política das classes populares do campo pela conquista de espaço público. Como objetivo específico, esta pesquisa procurou identificar as principais contribuições teóricas e temáticas contidas no Projeto Político-Pedagógico do PJC, em favor da criação e implementação de políticas educacionais, e apontar elementos que fortaleçam e subsidiem a criação de novas políticas educacionais no âmbito municipal.

O percurso de investigação foi realizado utilizando exclusivamente uma metodologia de pesquisa baseada na investigação bibliográfica e documental, em que analisamos, prioritariamente, o Projeto Político-Pedagógico do PJC.

Dessa forma, a criatividade e a flexibilidade do pesquisador na coleta e análise de seus dados, dentro do quadro teórico proposto, procura responder aos objetivos da investigação, situando-a como uma pesquisa qualitativa. Sublinha Goldenberg (2002, p. 54) que:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos.

[...] Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.

Para esclarecer com mais detalhes a pesquisa bibliográfica de base qualitativa, destacamos sua influência no levantamento de dados conceituais presentes em estudos de textos, artigos, dissertações, revistas e documentos oficiais que abordem sobre a realidade, especificamente, sobre o Programa Saberes da Terra, observando criticamente ao que se refere às suas formas de implantação, manutenção e aplicação prático-pedagógica do programa na microrregião de Cametá, Pará.

Trata-se, portanto, de descrição, aprofundamento, reflexões e definições teórico-metodológicas a respeito da identidade, particularidade, objetivos, metas, intenções, ações das políticas de educação do campo, na perspectiva do Programa Saberes da Terra, procurando identificar e problematizar acerca das bases teóricas, filosóficas e práticas em que se fundam o PJC e suas ressonâncias aos processos de gestão, enquanto proposta em construção.

Na busca pelo entendimento de como o Programa Saberes da Terra possibilita a criação de uma política pública no sistema municipal de educação, analisamos a proposta de gestão e currículo integrado e suas ressonâncias no contexto de jovens e adultos do campo.

A análise foi feita verificando os direcionamentos teóricos e metodológicos que os indicadores apresentam, procurando extrair delas as principais orientações que apontem para o fomento de novas políticas educacionais.

Como resultado inicial de nossa investigação, este trabalho surge como proposição para debate sobre o tema. Assim, fazemos uma breve análise sobre o panorama da educação do campo, inserindo-a no campo histórico e relacionando sua aplicabilidade com os pressupostos das políticas públicas. Abordamos, ainda, as concepções básicas que norteiam a educação do campo a partir dos indicativos de gestão e currículo integrado, situando-os no campo das políticas que refletem as aspirações de autonomia, participação e promoção dos sujeitos, e contextualizando em campo que se faz de conflito, mas também de luta e resistência por um movimento profícuo de educação do campo.

2 O QUE SIGNIFICA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS?

Pautar a educação do campo na agenda das políticas públicas é conceber um projeto educativo articulado organicamente aos interesses da cole-

tividade na busca pela consolidação do direito à educação de qualidade social para todos. Ao apontarmos a qualidade como parâmetro das políticas educacionais e ao conferirmos a ela uma dimensão social, histórica e política, portanto, inclusiva, empreendemos uma luta por uma educação que pressupõe o sujeito na sua totalidade, na sua formação integral e que somente se faz sujeito de direito no âmbito do espaço público.

É no campo das políticas públicas que a concretude das aspirações por uma educação no e do campo, vinculada às suas necessidades e interesses de classe, de trabalho e de cidadania se efetivam. Trata-se, pois, de reconhecer, assumir, valorizar, legitimar, enquanto direito público, processos formativos identitários que expressem na sua diversidade os anseios por um projeto popular de desenvolvimento social. Cabendo, portanto, ao Estado materializar na forma da lei esses sentimentos, implantar e implementar políticas educacionais integrantes dos sujeitos que vivem no e do campo. Sendo assim, o primeiro passo na direção de uma política pública de educação do campo, passa imperativamente, pelo dever que os órgãos públicos federais, estaduais e municipais possuem de conhecer a realidade educacional do campo. É preciso mobilização institucional, segundo Arroyo (2004, p. 45):

É preciso pôr em ação as agências públicas capazes de pesquisar, analisar e diagnosticar com especial atenção essa realidade: universidades e agências de pesquisas, etc. Exige criar mecanismos que uma nova visão mais realista, menos estereotipada do campo, que oriente esses diversos agentes de educação. Construir uma nova visão que oriente a formulação de políticas de formação de profissionais, reorientação curricular, materiais didáticos, etc.

Neste sentido, uma política pública, integrada a uma proposta de escolarização das populações do campo, compreende a inserção da realidade vivida dos sujeitos que a compõem, ou seja, considera a cotidianidade do campo nos processos formativos, o que inclui a relação dos processos educativos com questões socioculturais e de trabalho existentes no campo. Como diz Silva:

As experiências de educação do campo [...] apontam-nos que é necessário levar em conta o cotidiano do campo. Para isso, devem-se considerar não só os conteúdos, as metodologias, mas também um calendário que combine o processo formativo com questões socioculturais e de trabalhos das populações do campo. Em outras palavras, há a necessidade de construção de outra racionalidade para as escolas do campo; [...] (2007, p. 47).

A racionalidade aqui referida não remete aos processos previstos em técnicas didáticas e metodológicas meramente, mas na compreensão da existência de um jeito peculiar de aprender, de formar e se formar no espaço

campesino, que pressupõe, portanto, um jeito próprio de ensinar. Por isso, as políticas educacionais direcionadas às populações do campo necessitam exercer um papel humanizador e socializador, desenvolvendo ações, competências e habilidades que possibilitem a construção do conhecimento e dos valores necessários à conquista da cidadania plena, e levando-se em conta ainda que a vida cotidiana, o espaço vivido, o campo daquele que aprende e daquele que ensina é um campo onde saberes externos à realidade escolar são referência na construção de um projeto democrático de ensino. As referências estão, em geral, associadas às demandas da produtividade e do trabalho vivenciados no campo, o que pressupõe incorporar as atividades do trabalho no campo como princípio educativo; isto significa pautar as reivindicações das lutas políticas e sociais dos trabalhadores do campo na matriz curricular de sua escolarização.

Portanto, trabalhar a escolarização na perspectiva da educação do campo, é o efetivo reconhecimento da escola pelos saberes de crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo, considerando a sua cultura, valores, modos de ser e de viver, como elemento de identidade e de fortalecimento de consciência de classe. É instituir novas relações educativas numa sociedade contraditória e excludente, pois, a escola, que não ensina o que é significativo, que não respeita e nem integra o saber do trabalhador, que não reconhece e incorpora o saber de sua comunidade, é incapaz de educar o trabalhador, porque reforça a desigualdade social e nega a educação para emancipação dos sujeitos. Assim, educar, nessa perspectiva, é o efetivo reconhecimento e a tomada de consciência do direito a ter direitos, como bem diz Arroyo (2004, p. 46):

Esse movimento de reivindicação pela garantia dos direitos não é resultado do atraso dos povos do campo. É uma *modernização política*, que exige um equacionamento novo de políticas públicas que deem conta do avanço da consciência dos direitos. Isto é, nova consciência política: orientação humana nova que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio.

A escola, percebida pela perspectiva do trabalhador do campo, reconhece e cultiva as diferenças, a diversidade, valoriza e integra o saber do povo, constroem, deste modo, as condições subjetivas para intervir em sua realidade e no desenvolvimento da região e da nação. Pois, segundo Gramsci (apud PAIVA, 2005, p. 84), “quando o trabalhador luta por mais educação, está lutando pela elevação do valor de sua força de trabalho e por melhores condições de vida”.

Cabe, portanto, ao Estado o dever de assegurar ao cidadão, enquanto direito público, processos de escolarização referenciados nos conhecimentos

da ciência, porém, sem alijar destes processos seus saberes, seus conhecimentos de mundo, suas práticas que são tecidas na mobilidade social e no cotidiano da vida e do trabalho dos sujeitos do campo.

Por esse viés democrático em que se devem fundar as bases epistemológicas, políticas, sociais, pedagógicas, institucionais de uma educação no e do campo, elencamos abaixo alguns indicadores políticos e pedagógicos que, a nosso ver, podem contribuir na afirmação da educação do campo no âmbito das políticas públicas; o que, para esta pesquisa, significa:

- entender a realidade do campo nas suas contradições, como lugar de conflito, de luta e resistência pelo direito à terra, ao trabalho, à saúde, à educação, à moradia, à vida (CALDART, 2002).
- reconhecer a diversidade de sujeitos, de histórias, de valores que fortalecem identidades, hábitos, costumes, culturas;
- valorizar o povo do campo que, na produção de sua existência, produzem a si mesmos, na busca por outras formas de sociabilidade humana, por outras relações com a terra, com o trabalho, com a sociedade;
- legislar para os educadores, escolas e processos formativos, coletivamente, com a finalidade de garantir profissionais bem formados, bem remunerados, com vínculo efetivo;
- garantir e preservar as condições de trabalho, através de materiais didáticos, equipamentos tecnológicos, mobiliário adequado, recursos metodológicos, capacitação continuada em exercício, prédios escolares com boa infraestrutura e apropriados à forma de ser e de viver no campo;
- pautar no âmbito da legislação e da execução das políticas públicas, dos planos de educação, câmaras básicas de controle social, instâncias coletivas com o objetivo de garantir e efetivar o direito público; etc.

Portanto essa educação do campo, que pensamos, queremos e militamos alocadas como política pública, se assume como ato político, como projeto de sociedade integrada às concepções de justiça social. Trata-se de uma nova escola, uma nova educação, para uma nova consciência política, para uma nova relação societária que vem se constituindo no campo.

Diante da situação estudada, o que se percebe é que as políticas públicas mais gerais não consideram as particularidades vivenciadas nas áreas rurais, com um ensino que respeite a diversidade étnica, de gênero, de raça, de culturas, provocando, nesse caso, a importância de se trabalhar para afirmar o Projovem Campo como política pública municipal.

Como política pública municipal, o PJC passaria a ser inserida como política de estado configurada na gestão municipal, incorporando os elementos da gestão que o próprio PJC preconiza, que é a articulação entre Estado, Município, Movimentos Sociais e Universidade. Compreende-se que esse modelo de gestão educacional para a escola do campo é um grande diferencial na configuração de uma política pública, pois envolve um conjunto amplo de sujeitos e instituições no acompanhamento e controle social do Programa.

Isso significa, e a própria pesquisa mostrou, que surge uma proposta de *gestão pedagógica intersetorial* que precisa ser mais estudada, analisada e implementada com mais êxito no âmbito da gestão pública e dos movimentos sociais. A gestão concebida pelo viés da ação intersetorial apresenta a possibilidade de construção e fomentação de políticas abertas ao envolvimento da coletividade, edificando os princípios da liberdade e dos valores a elas inerentes, como autonomia, participação e emancipação dos sujeitos. Rompe com a lógica de políticas generalizantes e tradicionalistas idealizadas para e não com os sujeitos as quais se destinam.

O olhar tradicional que envolve a educação do campo, pelos agentes públicos e por suas políticas generalistas, como, por exemplo, a nucleação, aumento do transporte escolar, decisões isoladas e estranhadas à realidade das escolas do campo, constituem-se em mecanismos de anulação de políticas públicas específicas para o campo. Nesse sentido, a pesquisa aponta para um tratamento da gestão que caminha na direção da incorporação da educação do campo, enquanto direito a ser implementado pela gestão municipal, através de práticas inovadoras de gestão que estabeleçam a relação necessária entre os poderes institucionais, as universidades, as organizações da sociedade civil, em um pacto social, pela qualidade da educação no e do campo no espaço do sistema municipal de ensino de Cametá.

A pesquisa deixou evidente que o compartilhamento da gestão exercido pelos setores institucionais e pelos diversos sujeitos e atores sociais constituem-se não somente em práticas pedagógicas inovadoras e participativas, mas também em tecnologia moderna de administração e gestão de sistemas educacionais, na medida em que amplia a responsabilidade, o dever e o direito de decisão, de monitoramento, acompanhamento, avaliação, enfim, de controle social.

O modelo de gestão identificado na pesquisa do PJC propõe dar sustentação aos princípios democráticos e participativos de gestão determinados por uma ação intersetorial no ambiente escolar e nos sistemas educacionais. A pesquisa nos mostra que o PJC, nessa concepção democrática de gestão, intencionaliza ampliar o debate e abrir novas possibilidades e olhares para a gestão educacional e para as políticas

públicas de educação do campo, tendo como princípio educativo a participação coletiva, pois as “pessoas se educam entre si através de sua organização coletiva”.

Entretanto, o PJC, enquanto estratégia de gestão democrática, participativa, autônoma, para dar conta de empoderar os diversos sujeitos e instituições na busca pela consolidação de uma gestão pedagógica intersetorial e do fortalecimento do *Movimento por uma Educação do Campo*, no município de Cametá, na região tocantina e no Estado do Pará, precisa se colocar para além da sua condição de programa de governo. Do contrário, permanecerá sujeita e afeta a práticas desreguladoras e fragilizantes, que tendem a velhos hábitos do uso privatista do público, marcado pelo imediatismo e pelo assistencialismo.

O PJC precisa ainda, no âmbito da municipalidade, atender às aspirações oriundas da realidade concreta dos sujeitos que trabalham e vivem no e do campo. Para tanto, precisa enraizar-se como política pública municipal, a fim de responder às contradições do sistema municipal de ensino e superar as condições de precarização da escola do campo. Precisa, portanto, exercer uma presença viva e autônoma na condição de política de estado, através de ações concretas de intervenção e gestão intersetorial no espaço escolar e comunitário.

Como acena a pesquisa, as práticas inovadoras de gestão, currículo, formação, ensino que se constroem no fazer da realidade concreta e no cotidiano das atividades políticas, sociais e produtivas, assim contempladas no projeto pedagógico do PJC, podem caracterizar-se, no espaço da municipalidade, como um instrumento virtuoso, flexível o suficiente, a fim de valorizar os saberes dos diferentes sujeitos tanto da aprendizagem, quanto da própria produção de conhecimento, ou seja, o respeito à heterogeneidade dos sujeitos e sua relação com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

No entanto, o que se pôde observar e analisar através da pesquisa é que as concepções de gestão das políticas públicas de educação no município, precisamente para atender aos diferentes grupos humanos do campo, apresentam entraves para aproximar ou conciliar um processo educativo que incorpore os valores formativos associados ao capital social e ambiental, e ainda enfrentam resistências e dificuldades, por alguns motivos:

- falta de uma política pública de educação que concilie ensino e vida, reflexão e ação, desenvolvimento sustentável e solidário, que tem discriminado os diferentes grupos humanos;
- redução de um modelo alternativo único de ensinar, que se aplica tanto na zona urbana quanto no campo, sem que haja respeito às diversidades, aos valores, aos costumes e aos saberes;

- ausência de um projeto político que pense e faça a educação a partir da dinâmica e do território social dos sujeitos do campo, o que resulta em um projeto político-pedagógico sem identidade;
- falta de legislação municipal que materialize a educação do campo, enquanto direito institucionalizado através de departamentos, divisões, coordenações, na dinâmica organizacional da secretaria municipal de educação;
- distância e falta de diálogo entre os poderes públicos e as práticas vivenciadas pelas organizações da sociedade civil e das pesquisas e ações de intervenção e extensão das universidades públicas.

Diante das dificuldades visualizadas no percurso da pesquisa de se implementar uma política pública para as escolas do campo, fica claro que afirmar o ProJovem Campo – Saberes da Terra, como política pública de estado, significa assumir como mote um novo paradigma de gestão, suficientemente capaz de assegurar aos jovens do campo e demais sujeitos, o direito à formação integral, o que pressupõe um currículo que associe os saberes escolares à formação humana, social e profissional.

O PJC, neste caso, constituir-se-ia política de desenvolvimento popular, autossustentável, cujos processos identitários vão dando forma a uma atuação pedagógica que é expressão das necessidades humanas e sociais. Logo, a política pública decorrente desta atuação conduz aos processos de universalização do direito à educação de qualidade social para todos. Trata-se de “[...] pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito [...] que forme as pessoas como sujeitos de direitos.” (CALDART, 2002, p. 27).

Todavia, para a efetivação deste novo paradigma de gestão, à luz das práticas e experiências vivenciadas por nós na imersão da pesquisa, é evidente que se faz necessário que ela seja implementada, enquanto política pública, porém, sempre circunstanciada e mediada pela intervenção coletiva, no sentido de garantir o controle social e, por conseguinte, o compromisso do poder público com a efetivação deste direito.

Em última análise, sem pretender, porém, esgotar esta discussão, constatamos, através da pesquisa, que o PJC traz como contribuição essencial a problematização das formas vigentes de gestão educacional. Apresenta e sinaliza para outras experiências e práticas em educação do campo que possibilitam a reflexão do campo como lugar de direito e do direito à educação escolar e à formação plena do homem, crítico, participativo, propositivo e cidadão, capaz de conhecer a sua própria realidade e, a partir dela, alcançar possibilidades de mudanças na sociedade, ou como diz Arroyo “Queremos dizer

que o reconhecimento da nova dinâmica humana que se revela no campo, poderá ser o alicerce de novas políticas educativas”. Portanto, reconhecer o PJC como política pública em construção no município é assumir uma proposta agressiva de gestão, cuja relevância está na consciência da necessidade de se instituir o espaço escolar como ambiente privilegiado de garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Por um tratamento público da educação do campo. In: JESUS, Sônia M.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Projovem Campo Saberes da Terra. **Projeto Político-Pedagógico**. Brasília, DF, 2008. (Coleção Cadernos Pedagógicos)

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. In: PAIVA, Vanilda. **Estado educação popular: recolocando o problema**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

SILVA, Gilmar Pereira et al. **Educação do Campo na Amazônia: uma experiência**. Belém: EdUFPA, 2007.

O ensino de leitura nas classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Cametá-PA

Ilvêlia de Sousa Miranda

1 INTRODUÇÃO

No ensino da leitura, especificamente nas classes de multianos dos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental, a partir da década de 90 do século XX, as práticas se modificaram e convergiram para a integração das linguagens, pois os recursos, as ferramentas e os instrumentos de comunicação têm provocado um enorme impulso na veiculação das informações exigindo, assim, competências e domínio de leitura para acesso, manejo e usufruto de novas formas de se comunicar.

A leitura exige inúmeras operações para codificar e decodificar um livro, um jornal, uma revista ou um documento qualquer, a fim de saber ler e compreender a mensagem de diferentes situações do cotidiano. As atividades de leitura e de escrita têm de ser vistas de forma articulada, em que professor, atento a esse processo, inicia um trabalho com leitura, visando à utilização de textos diversificados para enriquecer o cotidiano dos estudantes, e contribui para a formação do repertório do leitor, quanto à diversidade de gêneros, dos recursos linguísticos, da utilização dos sinais de pontuação, da seleção de palavras, da organização textual.

A abordagem da leitura, na atual conjuntura da educação em nosso país, exige que iniciativas, reflexões, análises e comparações sobre sua importância no contexto escolar, familiar e social satisfaçam à formação do estudante e o tornem um leitor em potencial, revelando-se um sujeito interessado pela leitura e pelo mundo da linguagem, ou seja, pelo processo de aquisição da leitura.

O ensino da leitura nas classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se desenvolve nas escolas públicas municipais de Cametá, continua sendo vista como uma dificuldade para se construir significados. Conforme relatos dos professores que atuam com esse tipo

de classe de ensino em escolas localizadas na zona rural do município, eles alegam que seus alunos, nesse formato de escolarização, não gostam e nem aprendem a ler, mesmo com esforços e procedimentos variados que ensaiam em sala de aula. Esses alunos, que não conseguem codificar, decodificar ou produzir textos escritos, têm dificuldades e limites que vêm sendo o maior entrave para que os professores possam praticar o ensino da leitura com êxito.

É exatamente esta a situação que vimos, assim, problematizando: como os professores, que trabalham com classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Cametá, ensinam seus alunos a ler e a gostar da leitura, enquanto agentes de preparação para a conquista, a vivência e o exercício da cidadania no meio em que vivem?

Neste trabalho, o objetivo é analisar os modos como os professores, que trabalham com classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Cametá, ensinam seus alunos a ler e gostar da leitura, enquanto agentes de preparação de conquista, vivência e exercício da cidadania.

Assim, os estudantes, ao chegarem ao final do ano letivo, apresentam grandes limitações relacionadas à aquisição da leitura, o que se faz necessários procedimentos e dinamização de ações visando a buscar soluções e alternativas para desenvolver a criatividade, o prazer da leitura, o interesse e a posse do conhecimento pelos estudantes, sendo estes o alvo de proposição.

2 A LEITURA

A palavra **ler** vem do latim *legere* e significa, ao mesmo tempo, ler e colher, isto é, para colher o conhecimento é necessário que o sujeito esteja em condições normais psicologicamente para poder compreender, interpretar o que está escrito no papel, nos gestos, nas pinturas e em tudo que está no meio social que o rodeia.

Em se tratando de leitura de um texto, o leitor vai além do “passar dos olhos”, que é decodificação dos signos, que é um processo importante para o método de leitura, mas para que este possa interpretar e compreender é necessário que o leitor tenha conhecimento da significação dos signos e, assim, poderá ter uma compreensão geral do texto, como afirma Cagliari (1996, p. 150),

A leitura é uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto

tem, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem interesse.

O ato de ler requer do leitor habilidades, técnicas e conhecimentos cognitivos que possam mediar essa ação de decifração e decodificação dos signos; desta maneira o leitor será capaz de compreender o texto, tendo uma visão do autor e, conseqüentemente, poderá constituir a sua própria opinião a respeito do que leu, podendo, assim, somar com suas informações prévias e transformar o conhecimento.

Porém, o que se observa na realidade é que, em muitas escolas, esse processo não vem ocorrendo de maneira que possa levar o aluno a decodificar e compreender a leitura, e isto ainda é herança dos jesuítas que introduziram esta maneira de ensinar no Brasil desde o período colonial, “a memorização e repetição”, a qual Paulo Freire chamou de educação bancária, que apenas se deposita sem questionar nada.

Contudo, o que se deseja é que o leitor possua um entendimento integral do texto. Mas, como trabalhar a leitura despertando o interesse do leitor pelo texto?

Primeiramente, ao trabalhar a leitura com qualquer público, deve-se levar em consideração alguns questionamentos como: quem é este sujeito? Onde mora? Quais as suas condições econômicas, sociais e culturais? E partindo destas indagações é que poderão ser pensadas as formas de se mediar o ensino da leitura.

Portanto, aprender a ler significa ler o mundo, pois o aprendiz irá se interessar por aquilo que ele já conhece. E Freire (1986, p. 62), ao abordar esse assunto, afirmou que:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que, *a posteriori* desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações do texto e o contexto.

E, por conseguinte, o ato de ler deve necessariamente, estar vinculado à realidade vivenciada pelo sujeito, pois, desta forma, a leitura terá sentido para ele, caso contrário, ela não fará sentido e se tornará desinteressante para ele, daí a dificuldade em se compreender a leitura.

3 COMO E QUANDO COMEÇAMOS A LER

O ser humano desenvolve-se, segundo a concepção de Vygotsky (1998), quando ele adquire seus modos de pensar, sentir e agir, enfim, mediados pelos conhecimentos, pela cultura e pela linguagem, no contexto social em que ele está inserido. Sendo essa teoria considerada histórica-social, sua questão central é aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio.

A concepção de Vygotsky (1998) sobre o processo de desenvolvimento humano remete às relações entre pensamento e linguagem e à questão cultural no processo de construção dos significados pelos sujeitos, ao processo de internalização dos signos pelos sujeitos.

Entretanto, o ser humano, desde o seu nascimento, é inserido em um meio social onde já estão contidas regras e normas, e o sujeito irá se apropriando da linguagem, dos hábitos e costumes, enfim de tudo que envolve a cultura e o meio social do qual ele faz parte, e assim o sujeito construirá a sua maneira de ler o mundo, como enfatiza Martins (1994, p. 11):

Desde os nossos primeiros contatos com mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio das mãos ou de um pano como que se integram a nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamentam ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço.

É desta forma que o sujeito vai interagindo com o meio social no qual está inserido e, conseqüentemente, irá naturalmente apropriando-se dos signos, compreendendo e dando sentido a tudo, é assim que começamos a ler. No entanto, o ato de ler começa muito antes da leitura escrita, pois lemos tudo o que vemos, sentimos, tocamos e ouvimos.

E quanto é importante que, desde pequena, a criança ouça histórias e vá recriando em sua mente o que lhe é contado, pois isso irá estimulando a curiosidade e o interesse pelo processo de leitura e escrita. É assim a leitura interage com a cultura, segundo Jouve (2002, p. 22):

O sentido que tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vistas) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura a firma a sua dimensão simbólica nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite.

Neste sentido, entende-se que a leitura simbólica interage no imaginário do sujeito, quer ele aceite ou não, e este vai reproduzindo em sua mente uma leitura e um sentido único dos símbolos, de acordo com o seu contexto social.

O processo de leitura exige do sujeito, interesse, motivações e condições sociais, econômicas e culturais do meio social no qual está inserido, para que, assim, ele possa aprender a ler. Então, segundo Freire (1983, p. 79): “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizado pelo mundo”, ou seja, para que aprendamos a ler, necessitamos da mediação, que possibilita o autocohecimento, e do objeto do saber, que é a leitura.

Portanto, para Vicente (1994, p. 12), “ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”. Certamente, aprendemos a ler sozinhos a leitura escrita, porém, precisamos dos outros, que serão o mediador do conhecimento técnico da linguagem escrita.

O conhecimento foi e sempre será importante para a existência da humanidade, pois, desde seu nascimento, o ser humano vai se construindo como sujeito pelos conhecimentos que dentro de um contexto histórico-sociocultural, mediado pelo outro e pela linguagem, veio adquirindo importância.

Para Fontana (1997), os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados às emoções, às necessidades e aos interesses imediatos das atividades em que os sujeitos estão envolvidos.

Assim sendo, o conhecimento vai sendo construído conforme o ritmo da própria vida de cada sujeito, sendo que a construção desse conhecimento está sempre ligada às emoções, mas também aos interesses e às necessidades imediatas nas atividades em que o sujeito está envolvido. O conhecimento construído no espaço pedagógico é intencional e planejado.

Contudo, no Brasil a maioria da população apresenta baixo índice de leitura, devido a vários fatores, como: as relações sociais serem restritas, os pais não possuem o hábito de ler, as condições econômicas serem insuficientes para comprar livros, entre outros. E então essa missão de devolver a leitura e gosto por ela deverá ficar para a escola, que é uma instituição que possui a função de educar, de formar cidadãos.

Então, desde criança o ser humano interage com o meio social ao qual está inserido, e, assim, constrói relações sociais, como uma maneira de utilizar para a construção do conhecimento. A leitura, desse modo, ocorre de

várias maneiras: através da leitura de paisagem, de gestos, de sinais, de histórias e da escrita. Contudo, a leitura é uma atividade complexa e plural que precisa da utilização de vários níveis de conhecimento que interagem entre si.

Kleiman (1980, p. 13) exemplifica essa situação afirmando que,

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto [...].

Neste sentido, o leitor necessita de conhecimentos prévios para que possa compreender um texto. O modo como o conhecimento linguístico ocorre quando internalizamos a forma de pronunciar a língua, as normas e as regras que possibilitam o uso desta, o conhecimento da técnica que possibilita a decodificação dos signos.

O conhecimento textual consiste na classificação do texto do ponto de vista da estrutura, que poderá ser: a narrativa, a descrição e a argumentação. Sendo que a primeira é caracterizada pelos acontecimentos que ocorrerem de forma cronológica, em um cenário no qual ocorrem as ações dos personagens que desenrolam a trama até o fim; na estrutura expositiva das ideias e não nas ações.

O conhecimento de mundo consiste nos conhecimentos que adquirimos ao longo de nossa vida, através de nossas experiências vivenciadas no meio social em que estamos inseridos. E nossa construção como leitor dependerá das práticas de leitura e dos tipos de leituras que vamos nos apropriando no decorrer de nossas vidas

Contudo, para que o sujeito se torne um leitor proficiente, é preciso que este ative os seus conhecimentos prévios, como mostra Kleiman (1989, p. 25, grifo nosso):

[...] A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

Assim sendo, quanto mais diversa for a relação do leitor com ambientes que lhe proponham interação com diversos tipos de leituras, mais conhecimentos prévios o sujeito vai se apropriando, e, assim, quando este for fazer algum tipo de leitura, será capaz de compreender o tipo de texto que está lendo.

4 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CLASSES DE MULTIANOS

Para compreender a diversidade da educação é necessário entender as adversidades vivenciadas por professores e estudantes, principalmente os que moram nas áreas rurais e que, muitas vezes, passam despercebidas por aqueles que discutem e elaboram políticas da educação, por desconhecerem as condições e modos de ser, sentir, agir, pensar, viver e sobreviver das populações, particularmente as que vivem na zona rural dos municípios como Cametá.

A escolarização de crianças e adolescentes moradoras desses espaços geográficos continua sendo por meio de classes com multianos de escolarização em que, numa mesma sala de aula, há estudantes cursando o primeiro ano, outros cursando o segundo e, às vezes, até o quinto ano de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade de um único professor, uma vez que moram em vilas, áreas ribeirinhas, fazendas e pequenas comunidades que ficam distantes dos meios urbanos, situação essa que se torna a única maneira que o poder público municipal encontra para prestar atendimento a essas populações.

Ressalta-se ainda que na Amazônia, especificamente Amazônia Tocantina onde as extensões de terras são grandes, para se formar uma turma é preciso juntar em uma mesma sala, crianças, adolescentes e jovens de idades e anos de escolarização diferentes, o que se chama classe de multianos de escolarização, considerando essas especificidades.

Arroyo (2010, p. 10) escreve que as escolas multisseriadas, no passado, eram ignoradas e desprezadas.

[...] Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos. A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade [...].

Como se pode observar a escola do campo, no decorrer de sua existência, passou por momentos bastante solitários, quando era vista como um local no qual tudo e todos os envolvidos no processo da educação, em especial professores e alunos, eram destituídos de seus valores culturais, sociais entre outros. Contudo, não possuíam apoio do poder público para assim pensar como poderiam construir uma escola a que viessem atender às necessidades específicas de cada sujeito.

Desta forma, as escolas das áreas do campo, em relação às das cidades, eram discriminadas e os sujeitos que por ela passavam também eram discriminados, pelos conhecimentos que nela adquiriam. Mas, no decorrer dos anos, essa realidade vem mudando e os povos do campo estão começando a reivindicar o que lhes é de direito, uma educação que atenda às suas necessidades e suas especificidades.

Engajados, com as lutas por melhores condições de vida, projetos, propostas de pesquisas vêm mudando as formas de viver de se relacionar com a natureza, com o meio social onde estão inseridos e, desta maneira, buscam o reconhecimento de seres históricos e culturais, como escreve Arroyo (2010, p. 12) sobre as populações do campo

Inúmeras redes e escolas das cidades e dos campos têm avançado para organizar os currículos, tempos e espaços, o trabalho dos mestres e educandos, respeitando os tempos humanos, mentais, culturais, éticos, socializadores, identitários, corpóreos dos educandos. Respeitam-se os tempos-idades geracionais. Tempos estes que possuem suas especificidades de socialização, de aprendizagens, de formação: infâncias, pré-adolescência, adolescência, juventude, vida adulta.

Compreende-se que uma nova realidade a respeito da educação do campo, o reconhecimento de que as populações que vivem nessas áreas são pessoas que precisam de um atendimento diferenciado, sendo respeitadas as suas especificidades culturais, mentais, éticas, morais e identitárias, como seres que possuem seus costumes e hábitos de acordo com o seu local de origem, tempos e idades.

É com esse propósito que hoje se observa que a educação do campo busca se desenvolver em consonância com as realidades, vivências, necessidades e desejos dos estudantes, provocando no sistema de ensino e nos profissionais da educação uma revisão de suas práticas, entendimento e atendimento desses segmentos sociais voltados para preservação de modos de vida, a melhorarem suas condições de existência e a vivenciarem sua cidadania.

É notório lembrar que, mesmo com as iniciativas do poder público, ainda é frequente a falta ou a ineficiência de políticas públicas destinadas às escolas com classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia tocantina paraense, que, certamente, tem sido uma dificuldade para o ensino da leitura e da aprendizagem dos estudantes, expressadas na evasão e na repetência escolar.

Sobre essa situação, pesquisadores e estudantes da Universidade Federal do Pará ressaltam que as consequências dessa ineficiência ou falta de

políticas públicas para os alunos e professores da educação do campo ainda carregam entraves do tipo:

O processo de ensino e aprendizagem é prejudicado pela precariedade das estruturas físicas das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também o espaço inadequado ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc.

[...] Os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como: faxineiro, líder comunitário, diretor secretário, merendeiro agricultor, etc.

[...] E, além disso, muitos professores e demais sujeitos das comunidades sofrem pressões dos grupos que possuem poder político local e que se encontram no poder legislativo ou gestando as secretarias estaduais e municipais de educação.

[...] As angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

[...] Currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho da vida do campo.

[...] O fracasso escolar e de defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infante-juvenil.

[...] Dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola.

[...] A falta de acompanhamento pedagógico da secretaria de educação. (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010, p. 27-29).

Como se pode observar, esses fatores contribuem para que a educação do campo passe por dificuldades que influenciam o ensino e aprendizagem dos alunos. Ou seja, as difíceis condições das estruturas das escolas, não possuindo espaço adequado para cada atividade, e a sobrecarga de trabalho dos professores, tendo que fazer um pouco de tudo dentro da escola para que esta possa atender minimamente às necessidades dos alunos, são um pouco da realidade da escola do campo, que precisa de políticas públicas que ajudem a mudar essa realidade.

Disto decorre a ideia de que o campo é o local que está em atraso em relação à cidade, pois nela se encontraria todo o desenvolvimento, o que leva muitas famílias a se mudarem para os centros urbanos. Entretanto, essa mudança, muitas vezes, acaba por ser totalmente adversa ao que se esperava. Logo, há necessidade de políticas sérias que venham atender às necessidades

da educação do campo e, nesse sentido, Rocha e Hage (2010, p. 30) afirmam que:

As escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto socioeconômico-político-cultural-ambiental e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que o enfrentamento dos problemas que envolvem essas escolas para ser efetivo deve inserir as peculiaridades relativas a dinâmica das escolas multisseriadas nos desafios mais abrangentes que envolve a realidade do campo na sociedade brasileira contemporânea.

Entretanto, as leis já criadas para reconhecer a educação do campo, levando em consideração as suas especificidades, ainda que precisem ser mais eficientes, são um bom sinal de reconhecimento dos educandos do campo como sujeitos que merecem ter suas peculiaridades levadas em conta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, em seu artigo 28, incisos I, II e III, define que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Considerando o que expressa o referido artigo, os sujeitos podem frequentar uma escola que não é diferente da sua realidade, devido estar adequada às suas especificidades, onde todos poderão dialogar buscando atender aos interesses comuns e, assim, construir as suas autonomias; e, por fim, currículos que levem em consideração os sujeitos destas localidades, que atenda aos interesses da população do campo e, desta maneira, haverá o reconhecimento dos cidadãos que possuem o direito de ser contemplados com as políticas educacionais do Brasil.

Ressalta-se que a educação do campo, após a vigência da Lei nº 9.394/96, avançou. Contudo, ainda é preciso que muitas mudanças ocorram para que realmente os interesses dos povos do campo sejam reconhecidos e atendidos, tornando-se adequados às suas realidades, com professores investidos de uma formação inicial e continuada para atuarem na sala de aula destas localidades, com condições para se mobilizarem para muitos locais que

requerem transportes de boa qualidade e com segurança, merenda escolar, entre outras coisas que ainda precisam melhorar ou ser colocadas em prática.

O Governo Federal, reconhecendo que a educação no Brasil já progrediu bastante desde o surgimento do país, com as lutas de muitos profissionais da educação e outros segmentos da sociedade, compreende que as melhorias e muitas outras coisas na educação brasileira exigem ações e políticas públicas em todos os níveis de educação com qualidade para atingir seus objetivos.

Com a proposta do novo Plano Nacional de Educação (PNE), algumas estratégias foram traçadas para a educação do campo, as quais visam a proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no campo:

Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais; [...] Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Inmetro, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. [...] Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações. [...] Implementar ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado. Implementar programas específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas. (ANPEd, 2011, p. 111; 118; 120-121).

Acredita-se que, se todas as esferas de governo (federal, estadual e municipal) estiverem engajadas com o mesmo objetivo de priorizar a educação, certamente haverá mudanças significativas em prol do desenvolvimento em vários aspectos da sociedade. No entanto, há a esperança de que esse novo PNE venha contribuir de maneira significativa com a educação do Brasil.

5 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MEDIADO PELO OUTRO

O ser humano, por ser racional, nos leva a pensar que todo indivíduo, dentro de suas condições psicológicas, possui capacidade de compreender, interagir e mudar as relações e o espaço social no qual está inserido, haja vista que, dependendo das condições sociais nas quais o sujeito esteja, deverá construir-se como um ser histórico, social e cultural.

Assim, segundo Vygotsky (1998), os indivíduos se constroem nas relações intersubjetivas, mediadas pela cultura e pela linguagem. Então, quanto mais rica e diversificada forem as práticas sociais, maiores possibilidades de aprendizagem terão os sujeitos de se desenvolverem, de ampliarem e alargarem suas funções psicológicas, sua formação humana. É essa relação, essa inserção (rica e diversificada) que promove o desenvolvimento daquilo que nos é especificamente humano.

E para contribuir com o desenvolvimento da leitura na comunidade de Vacaria e, em especial, na escola desta localidade, sugerimos algumas formas de se trabalhar a leitura, como: clube de leitura, biblioteca comunitária e oficina de leitura, que envolverá os alunos e os profissionais da educação desta escola.

6 O CANTINHO DA LEITURA

O cantinho da leitura deverá ser organizado na sala de aula de maneira que o aluno se sinta em um ambiente que proporcione o estímulo à leitura. Este deverá conter prateleiras baixas com livros de diferentes gêneros, como contos de fadas, poesias e outros, e também um aparelho de som para que possam ouvir histórias e músicas.

A sala de aula deverá ser um local onde estejam expostos muitos cartazes, letras do alfabeto, embalagens de alimentos e de outros objetos, o quadro deve estar na altura onde os alunos possam rabiscar, escrever e desenhar, a escola também deverá estar decorada para assim chamar a atenção dos alunos e desenvolver o gosto pela leitura.

No momento da leitura o professor deverá colocar um tapete para poder fazer a roda da leitura, e deixar que as crianças manipulem os livros. A leitura deverá ser escolhida pelos próprios alunos, a partir de seus interesses, como os contos de fadas, que encantam bastante as crianças, mas é preciso também ir apresentando outros gêneros a elas, para que possam descobrir outros tipos de leitura, como a poesia. Ainda é recomendável que as crianças possam levar os livros emprestados para serem lidos em casa pelos seus pais ou outros adultos.

A leitura deverá ser, nesse sentido, uma atividade diária e prazerosa para as crianças, que, sem dúvida, gostarão de vivenciar essa experiência todos os dias, como mostra a Revista do Professor: “Contar, ler e ouvir histórias cotidianamente forma este leitor competente, e o forma a medida que ele vai se envolvendo e se dando conta do prazer que a leitura pode lhe dar” (REVISTA DO PROFESSOR, 2009, p. 9).

A preparação do professor ao contar uma história é muito importante, pois, ele precisa estar envolvido com a história para envolver também as crianças, como enfatiza a Revista do Professor:

O preparo do professor para realizar tal leitura na roda de história também é importante. Conhecer a história que iremos ler para as crianças é imprescindível. É por meio desta leitura prévia que poderemos articular melhor a pronúncia das palavras, acertar as pausas da pontuação e adequar nosso tom de voz de acordo com que o texto pede. (2009, p. 10).

Desta forma, a criança irá prender a sua atenção na história que está sendo lida, porém é necessário saber o momento de começar essa história e, principalmente, de parar com a atividade que está sendo desenvolvida, mas, quando isso ocorre, é preciso comunicar aos alunos a interrupção da atividade para que todos participem da decisão e não simplesmente fechar o livro sem comunicar a elas o motivo.

As leituras de contos de fadas são indicadas para as crianças da Educação Infantil. Ao aluno do sexto ao nono ano deverá o professor planejar as suas leituras, como mostra a Revista do Professor: “A leitura contínua sendo uma atividade permanente dos 6º ao 9º ano. Cabe a você organizar o planejamento para incluir tanto as obras obrigatórias, estudadas nas aulas de teoria, como os textos escolhidos livremente pelos alunos”.

Então, a partir do sexto ano em diante, após o aluno ser expostos aos livros e leituras na Educação Infantil, provavelmente terá ele desenvolvido o gosto pela leitura, e esse mesmo aluno irá se interessar pela leitura em casa, na escola e em outros locais, podendo escolher o seu local de leitura de acordo com o ambiente que lhe agrada. E, mediante os estímulos de leituras desde a infância, entre escola e família, certamente o ser humano desenvolverá o hábito de leitura.

7 OFICINA DE LETURA: UMA PROPOSTA DINÂMICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

A oficina de leitura deverá ser realizada nos sábados e planejada com antecedência, assim como todas as outras atividades desenvolvidas na escola, organizada como um pequeno projeto, no qual conste: temática, objetivos, recursos, metodologias e conclusão. Os temas serão escolhidos em discussão com os alunos para se chegar a uma conclusão em conjunto.

7.1 UM EXEMPLO DE PROJETO DE OFICINA DE LETURA

TEMÁTICA: O meio ambiente / Educação ambiental

TÍTULO: A poluição dos rios

OBJETIVOS: Ler textos de livros e revistas com a finalidade de obter informações sobre a temática em questão.

RECURSOS UTILIZADOS: Revistas para recortar o alfabeto, livros, kit de material do meio ambiente da Secretaria de Meio Ambiente (SEMA), lápis de cor, papel branco, lápis e borracha.

METODOLOGIA APLICADA: Colocar no quadro cartazes com rios poluídos e com rios preservados. Mostrar que a ação do homem muda a natureza, mas também pode preservá-la. Em seguida, distribuir para cada criança livros e revistas que tratem sobre o meio ambiente. Deixe que as crianças manipulem livremente os materiais. Após observarem, o mediador (professor) irá ler textos de gibi e outros textos que falem da importância do meio ambiente para a nossa vida.

Logo após a observação das imagens e a leitura da revista e textos que abordam a temática, o professor distribuirá folhas de papel para que as crianças representem o meio ambiente em desenho. Os outros aspectos que poderão ser explorados deste processo são: o conhecimento das letras e a formação de sílabas, palavras, de acordo com o desenvolvimento e maturação da criança.

É de suma importância o acesso da leitura para os sujeitos que vivem em uma sociedade, pois esta trará benefícios significativos para a construção social do sujeito:

(...) Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. (ZILBERMAN & SILVA, 1998, p. 19).

No entanto, para que se constitua um leitor competente, é necessário que haja uma prática constante de leitura, que envolva textos, contos, histórias regionais e a realidade das crianças.

A atividade desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. [...] Se um não se torna um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa. A leitura é uma herança maior do que qualquer. [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. (CAGLIARI, 1996, p. 149).

Como se sabe, a leitura é uma prioridade a ser trabalhada nas instituições de ensino, porém o que se vê é a valorização da gramática, onde o

aluno passa a ser um aluno copista, desestimulado, pois, na maioria das vezes, ele consegue apenas decodificar as palavras, e isso torna o ato de ler desinteressante. Assim, muitos alunos são tachados de burros, pois não conseguem compreender os conteúdos por saber somente decodificar.

Vygotsky (1998, p. 130) considerou que o fracasso escolar ocorre porque “o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de voltar-se para os pontos fortes...”. Esquecem que todas as crianças já trazem consigo um conhecimento prévio, que deve ser valorizado no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Conclui-se, desse modo, que o ato de ler tem se tornado uma tortura sem sentido para os alunos, pois está desvinculado de suas realidades e de seu processo de maturação e desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>>. Acesso em: 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito** – reinventando a escola multisseriada. São Paulo: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel G. Prefácio: Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito** – reinventando a escola multisseriada. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 9-14.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

CAVALCANTE, Joana. **Leitura: o despertar da cidadania**. Recife: UNESCO, 2002.

FALABELO, Raimundo, Nonato Oliveira. **A indissociável inter-relação afetivo cognitivo nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 3.ed. São Paulo: Pontes, 1989.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane M.T. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre, ano 25, n. 97, jan./mar. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

Patrimônio cultural, identidade local e currículo escolar: Ferramentas para o desenvolvimento da Amazônia Tocantina

Alexandre Mychel Savelarinbo Pantoja

As discussões acerca das temáticas da cultura, do patrimônio, da memória, da identidade local e da inserção destes elementos no currículo das escolas públicas e/ou privadas na Amazônia Tocantina, em especial do município de Cametá-PA, como ferramentas de promoção de desenvolvimento social para a referida região, fazem-se extremamente necessárias dentro de uma conjuntura em que se observa uma progressiva supressão do que caracterizamos como elementos identitários e individualizadores de nossa gente em nome de uma suposta “globalização”.

O avanço da globalização e os novos mecanismos de comunicação global que se desenvolvem de forma cada vez mais acelerada, atualmente, acabaram por trazer à tona do campo educacional uma nova e justificada preocupação: a globalização como fator de massificação dos indivíduos e de homogeneização das sociedades pode vir a suprimir nossa identidade local e singularidades?

Queremos crer que sim, na medida em que abdicarmos de elaborar e efetivar mecanismos de difusão e valorização de nossos saberes, práticas e vivências únicas e que nos fazem ser quem somos. Na lógica capitalista, para além das propaladas benesses de uma maior facilidade de circulação e, por conseguinte, de socialização das informações, tal modelo de globalização escamoteia em nossa região – e em muitas outras pelo globo – um verdadeiro processo de genocídio cultural dos saberes e práticas dos povos da floresta (ribeirinhos, caboclos, remanescentes de quilombo, etc.) ou daqueles que dela foram expulsos pela dificuldade de acesso aos direitos mais básicos, como educação, saúde, habitação, etc., e que hoje superlotam as periferias de nossas cidades, onde se amontoam periféricos e favelados e, na grande maioria das vezes, continuam a padecer com os mesmos males que outrora lhes afligiam. Sendo assim, apartados de sua natureza, os sujeitos tornam-se presa fácil da lógica opressora do capital, que lhes renega o direito a uma identidade própria, transformando-os, ou melhor, incorporando-os à grande massa amorfa

resultante de uma coletividade que, ao invés de uni-los, os coloca em situação de permanente competição e conflito na luta pela obtenção de condições mínimas de dignidade e sobrevivência.

Hoje já se forjou na sociedade brasileira uma compreensão relativa ao papel da educação, enquanto um dos principais caminhos para se formar o cidadão ativo, consciente de seus direitos e da importância do seu papel na sociedade. E cremos que é vivendo essa realidade que podemos ascender a um nível de qualidade de vida melhor. No entanto, segundo Candau (2008): “a educação não deve ser vista como redentora das mazelas sociais, pois há outros fatores que deveriam ser melhorados como a economia, política, a redução das disparidades sociais, etc.”.

Esta pesquisa teve como foco inicial uma discussão teórica acerca dos conceitos de espaço, cultura, patrimônio, história, memória e identidade local, entendidos como mecanismos fundamentais para promoção do desenvolvimento socioeconômico da Amazônia Tocantina. Ademais, através de um estudo bibliográfico e da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das propostas curriculares que norteiam o ensino ofertado nas escolas públicas cametaenses – em especial nas disciplinas da área das Ciências Humanas: História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes – nas séries iniciais, procuraremos desvendar como esses conteúdos se fazem presentes ou, ao contrário, são excluídos do currículo dessas escolas.

Do mesmo modo, através de uma pesquisa participativa, buscamos, por meio de entrevistas junto aos professores e gestores, perceber que visão eles têm em relação ao que venha a ser identidade local e como esta devia ser abordada no cotidiano das escolas.

Na sociedade global de consumo os sujeitos se desenraizam de sua natureza e, por conseguinte, as cidades – numa visão que extrapola a ideia de lugar de permanência, mas, ao contrário, assume-se como lugar de vivência dos sujeitos – acabam por se transformarem também em espaços globais onde as próprias dimensões de tempo e espaço necessitam ser revistas face à crescente e dinâmica cadeia de transformações das relações sociais que se processam, não mais apenas em seu interior, mas que agora adquirem caráter global através das redes de informação.

Não se quer aqui apregoar o fim das cidades no que se refere à sua dinâmica interna e sua cultura própria, mas é válido salientar que, infelizmente, é possível que avancemos em tal direção face ao entendimento que, na sociedade capitalista redesenhada pelas redes de informação, o cotidiano das cidades incorpora “online” permanentemente novos elementos e práticas. Esta é a síntese do conceito da chamada “aldeia global”.

Assim se erige aquilo que Castells (1999) define como “cidade informacional”, ampla em possibilidades de interação de fluxo de conhecimentos, de práticas, de mercadorias e de tudo mais que interessar à dinâmica do capital, mas que, na prática, não se expande nem se desenvolve socioeconômica e culturalmente, porque importa, absorve, incorpora e é produzida pelo meio muito mais do que produz.

A cidade global não é lugar, mas um processo. Um processo por meio do qual os centros produtivos e de consumo de serviços avançados e suas sociedades auxiliares locais estão conectados em uma rede global, embora, ao mesmo tempo, diminuam a importância das conexões com suas hinterlândias, com base em fluxos de informação. (CASTELLS, 1999, p. 412).

Desconectadas de suas raízes indígenas, interioranas, ribeirinhas, caboclas, quilombolas e também urbanas, e desprovidas de seu tempo-espaço próprios – histórica e culturalmente construídos através de sucessivas gerações – as cidades da Amazônia Tocantina, e em especial a cidade de Cametá, foco maior de nossa análise, vão, dentro da visão antropológica de Geertz, se desumanizando.

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (GEERTZ, 1989, p. 64).

Essa desumanização encontra-se firmemente atrelada a um processo de progressiva supressão no cotidiano de nossas cidades, de aspectos que anteriormente constituíam nossa própria essência e que hoje se encontram fora dos padrões socialmente aceitos em nosso meio. Isso inclui elementos de oralidade, vestuário, alimentação, práticas de saúde, musicalidade e inúmeros outros que outrora pontuavam nossa realidade local e que hoje se encontram escanteados e renegados a segundo plano.

Sendo assim, abstraímos que a *Cultura* é condição precípua para a própria existência humana, porque somos seres carentes de uma completude que se processa, justamente, através de nossos mecanismos particulares de vida, aprendidos no seio da coletividade e construídos histórica e socialmente, cujo conjunto definimos como Cultura. Para Leff (2000, p. 123):

A cultura, entendida como as formas de organização simbólica do gênero humano remete a um conjunto de valores, formações ideológicas e sistemas de significação, que orientam o desenvolvimento técnico e as práticas produtivas, e que definem os diversos estilos de vida das populações humanas no processo de assimilação e transformação da natureza.

O uso consciente e responsável de nosso patrimônio como ferramenta de promoção social é um dos caminhos a se seguir. Mas o que podemos definir enquanto “patrimônio”? Para o senso comum a ideia de patrimônio encontra-se intimamente agregada à ideia de valor: o que pode ser utilizado, o que guarda em si um valor ou aquilo que produz ou agrega valor é entendido como patrimônio. Nessa lógica a ideia de patrimônio se limita ao campo da materialidade/concretude no espaço de vivência das comunidades e seu valor se encontra, ou melhor, se mensura, apenas no tempo presente. De certo que significativa parcela daquilo que se depreende do campo do Patrimônio Cultural, seja ele de natureza material ou imaterial, é objeto de estudo da história e é, em larga medida, também resultado da análise das memórias preservadas pelas gerações que se sucederam e que contribuíram para construção do atual estado de coisas de um determinado lugar.

Sobre tal fato, Le Goff (2003) nos lembra que: “A construção das memórias constitui importante função social, na medida em que reproduz informações mesmo ante a ausência de dados escritos, baseando-se no estudo de objetos que marcaram o seu acontecimento”.

E ainda que:

A memória, na qual cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 2003).

Tais afirmações nos valem sobremaneira na medida em que percebemos que o campo da História/Memória é também palco da luta de classes, onde as classes detentoras do capital financeiro sempre buscam manter uma espécie de “controle” sobre o capital cultural e simbólico, tomando para si, sempre que possível, a propriedade das fontes históricas e também dos mecanismos de escrita e divulgação desta, de forma a construí-la sempre *pari passu* aos seus interesses de classe, na perspectiva da manutenção de seu *status quo* enquanto classe dominante. Em relação a Cametá, Petit (1996) nos diz que:

Como se sabe, a longa história da administração municipal em Cametá é atravessada pelo predomínio de governos elitistas que se utilizaram por décadas e décadas do uso da máquina administrativa para patrocinar interesses particulares e de grupos a eles ligados [...] (op.cit., p. 23-24).

Na Amazônia Tocantina, como um todo e mais fortemente em Cametá, com seus 393 anos de história, esta historiografia baseada na visão de “Homens Notáveis” e nos relatos da oficialidade, há décadas – ou talvez já há séculos – é trabalhada e esteve presente de forma acentuada nos currículos escolares. Nesse espaço de uma historiografia feita para valorar unicamente

a figura dos “ilustres” e “notáveis” membros da elite cametaense, pouco ou nenhum espaço foi legado à figura dos trabalhadores dos rios, do campo ou da cidade.

Já fizemos alusão ao fato de que a sociedade contemporânea traz consigo a marca da volatilidade, de uma permanente, rápida e constante mudança. Em suma, é um mundo em constante fazer-se, onde o alcance das transformações ganha uma amplitude global e a própria natureza das instituições tem que se modificar ou se adequar permanentemente para atender às novas demandas sociais que surgem de fora para dentro no ambiente das “cidades globais”, mas que também emergem do cotidiano das lutas internas que se processam no âmbito do espaço local. É este o elemento principal que diferencia o mundo atual das chamadas sociedades tradicionais. Sobre tais mudanças, Giddens (1990, p. 21) nos diz que:

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana.

No bojo destas mais íntimas características pessoais que foram alteradas, na visão de Giddens, encontra-se justamente o conceito de identidade, seja ele pensado no campo pessoal, seja na perspectiva do lugar ou da coletividade. Teoricamente, buscar a identidade de um lugar demandaria um esforço para definir aquilo que lhe é mais essencial e/ou peculiar, suas singularidades, em suma, sua cultura.

No entanto, na atual conjuntura somos levados a crer que a raiz, a identidade dos sujeitos na contemporaneidade, repousa justamente no “desenraizamento” destes mesmos sujeitos, na permanente mudança. Tal afirmação embora simplista, mas até que razoavelmente fundamentada pela realidade atual, carrega consigo uma série de implicações. As identidades locais em nossos dias devem ser entendidas como constructos sociais mutáveis que, muito embora sejam dotadas de uma base histórico-cultural, reúnem num mesmo espaço sujeitos e organismos que se agregam ou refratam devido às circunstâncias e interesses presentes em determinados momentos, no embate cotidiano que, na lógica marxista, fundamenta a luta de classes. Em suma, percebe-se que a definição de uma identidade local na atualidade – e a Amazônia Tocantina não foge a esta regra – é resultante de uma tomada de postura política pelos sujeitos e suas organizações, frente a uma realidade

em constante transformação. Nessa realidade mutável, os sujeitos têm seus interesses atendidos ou negados em menor ou maior grau e esta dinâmica é causadora de constantes conflitos entre grupos antagônicos que defendem a manutenção ou a supressão da lógica vigente.

No entanto, como educadores e humanistas, não devemos, em hipótese alguma, deixar de defender a essência dos princípios básicos que nos constituem enquanto sujeitos históricos e enquanto espécie humana, tais como: o exercício da liberdade; o direito básico a vida; a busca da felicidade e do bem comum; a fraternidade e o amor entre os povos e outros mais que nos libertam das amarras do individualismo. Em Cametá, e na Amazônia Tocantina como um todo, faz-se urgente uma avaliação acerca do que é ensinado e aprendido em nossas escolas para que se observe se tal necessidade de construção de uma identidade local, voltada para melhoria da qualidade de vida de nossas gentes através do desenvolvimento regional.

Todavia, é mister salientar que para se fazer qualquer mudança educacional é imprescindível, num primeiro momento, avaliar minuciosamente o currículo escolar, já que, de acordo com Moreira e Silva (2002, p. 10), “(...) o currículo é o instrumento por excelência do controle social que se pretende estabelecer”. É através deste que podemos analisar que conteúdos estão sendo ministrados, quais os objetivos, quais os processos de ensinar e aprender, enfim, qual a filosofia educacional utilizada pelas escolas. Isso porque o currículo é o conhecimento pronto para ser repassado nas instituições de ensino, que, no entanto, precisa ser mutável para atender às peculiaridades de cada instituição.

É nessa perspectiva que Kramer (1998, p. 169) define currículo como “um caminho, não um lugar. Construído no caminho, no caminhar”. Já para Moreira e Silva (2002, p. 29),

Currículo é a expressão dos interesses de grupos e classes colocados em vantagem das relações sociais de poder [...] é a expressão das relações sociais de poder e constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes.

Para fins deste trabalho, partimos do princípio de que o *Currículo* é um constructo social dinâmico e que, portanto, exige um constante repensar, um conjunto de experiências práticas, estabelecidas na materialidade do cotidiano das escolas e de suas salas de aula, que se desdobram em conhecimentos formulados em meio a relações sociais que contribuem em larga medida para o processo de construção da identidade por parte dos educandos.

No entanto, ao propormos uma discussão acerca das questões referentes ao processo de formação dos currículos escolares a partir de uma aná-

lise de documentos oficiais, temos em mente buscar desvelar como a temática da educação – e em seu bojo o currículo escolar – tem sido discutida nas esferas de poder dada sua importância para o processo de desenvolvimento socioeconômico e educacional brasileiro. Sendo assim, passamos a uma análise das falas presentes em três dos mais importantes documentos oficiais que direcionam a política educacional Brasileira, quais sejam: a Constituição Federal, promulgada em 1988; a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, ainda, os PCNs.

Da análise de tais documentos oficiais depreende-se que os conteúdos tidos como significativos são aqueles que estão em consonância com a vivência, a prática e o cotidiano do educando, o qual lhe permite então, a partir da motivação pelo aprender, a aquisição de novos conhecimentos, não esquecendo que as aquisições se dão em um ritmo diferenciado para cada educando. Desta maneira, é mister salientar, se faz necessário o devido respeito ao aluno em sua condição de educando. Mas era preciso avançar os debates para além dos documentos oficiais. Analisar as falas dos sujeitos envolvidos no ambiente das escolas, na busca por um olhar mais aprofundado em relação às problemáticas que envolvem a adoção do Patrimônio Cultural e da Identidade Local, como elementos fundamentais na construção dos currículos nas escolas públicas cametaenses, era, para os fins desta pesquisa, uma necessidade vital no sentido de que tais falas trazem em seu bojo um relato denso da realidade vivida nas escolas cametaenses.

No entanto, para além do ambiente escolar, acreditamos ser necessária a busca pelo pensamento norteador que gere as ações educativas no município, pensamento este presente nas falas dos gestores da rede pública municipal de educação o que, em Cametá, fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Na SEMED, fomos encaminhados ao senhor Durval dos Santos Gaia Neto, assessor técnico da Secretaria, o qual nos deu significativa contribuição através de seu relato. Sobre a política curricular proposta pela SEMED para as escolas da rede pública municipal, o senhor Gaia Neto (2011) afirma:

A SEMED, apesar de possuir e disponibilizar para as escolas municipais uma proposta de currículo escolar, procura formar nos professores o compromisso em desenvolver dentro das escolas o PPP (Projeto Político-Pedagógico) para que, dentro deste projeto maior, se possa construir um currículo escolar mais participativo e voltado para atender as demandas da própria escola e da comunidade onde ela está inserida. As oficinas de formação de educadores que a SEMED realiza continuamente buscam capacitar os professores para trabalhar estas ações dentro da escola.

Ainda nesta entrevista, falando sobre a presença – ou ausência – de saberes e práticas que evoquem o Patrimônio Cultural e a Identidade local cametaense nos currículos das escolas públicas, o senhor Gaia Neto (2011) salientou que:

A SEMED, como já foi dito, oferece uma proposta de conteúdo programático para as escolas municipais. Estes conteúdos também estão de acordo com a LDB e os PCNs, porque temos que levar em conta uma base curricular nacional. Mas as escolas são livres para incluírem outros conteúdos em seus currículos como estes sobre cultura local, educação ambiental, saúde [...] Na proposta da SEMED está muito presente que as escolas devem trabalhar junto aos alunos o conhecimento da história do município e nossa cultura.

Nas falas do senhor Durval, corroboradas posteriormente pelas entrevistas realizadas junto aos Diretores e Coordenadores Escolares, percebe-se, de positivo, que a SEMED busca qualificar os educadores públicos cametaenses e os incentiva a participar do projeto de construção e/ou implementação de um Projeto Político-Pedagógico nas escolas onde atuam de forma que os currículos destas escolas também possam vir a incorporar e a se utilizar dos elementos da cultura local, enquanto ferramentas de aproximação entre o educando e um conhecimento que parte de sua própria realidade.

Porém, de certa forma, observou-se que a ideia de “Currículo Escolar” presente nos princípios definidos pela SEMED, voltasse em grande medida apenas para o aspecto dos conteúdos a serem ministrados nas escolas. É óbvio que esta é uma das dimensões do currículo, mas já postulamos aqui nossa defesa de que o currículo escolar deve estar para além deste elemento, devendo levar em conta: as experiências intraescolares e extraescolares dos alunos – e aí a valorização do sujeito e de sua cultura tem papel preponderante – os aspectos concernentes ao planejamento pedagógico; os objetivos que a escola e os professores buscam atingir; as ferramentas de avaliação e, por fim, deve refletir um modelo de educação voltado para a transformação positiva da realidade e para os valores humanos.

Após realizarmos a análise do discurso dos gestores escolares em relação à temática do Patrimônio Cultural e de suas interações com o currículo escolar, no sentido da construção de uma Identidade Local em nossa região, que caminhe para o reconhecimento de uma identidade local Amazônica Tocantina forjada na diversidade, passamos a debater as inquietações presentes nos discursos daqueles que mais diretamente desenvolvem seus trabalhos junto a essa coletividade de sujeitos/alunos portadores de cultura própria e repletos de saberes e práticas, onde se refletem os valores que regem a materialidade da realidade em que vivem. É na fala dos educadores que podemos

abstrair o mais puro relato das possibilidades e dificuldades em se trabalhar os valores de um pluralismo cultural no contexto de nossas salas de aula e, a partir da aplicação de questionários a um grupo de professores da rede pública municipal de Cameté – atualmente matriculados no curso de Pedagogia da UFPA, através do PARFOR – e pudemos constatar que são inúmeras as dificuldades que estes relatam para efetivar uma maior incorporação dos diferentes padrões culturais trazidos pelos educandos, transformando-as em ponto de partida para o aprendizado escolar.

Para fins desta pesquisa optamos, para a análise da fala dos educadores, pela utilização de questionário padrão, composto por oito perguntas de natureza mista – perguntas diretas e perguntas abertas – no qual buscamos inferir sobre a noção destes educadores em relação: ao conceito de patrimônio histórico-cultural; aos seus conhecimentos em relação ao patrimônio cultural cametaense; às dificuldades e possibilidades de se utilizarem estes saberes em sala de aula e, por fim, ao modo como administram os conflitos decorrentes da diversidade sociocultural existente no ambiente das escolas.

Indagados sobre que ideias fazem acerca do conceito de Patrimônio Histórico-Cultural, as falas dos educadores denotaram a existência de duas posturas ainda assumidas frente a este tema. Senão vejamos: “Patrimônio Histórico é cultura, falares, esculturas, pinturas, ou seja, tudo aquilo que resgata a identidade de um povo” (BATISTA, 2011). Ou ainda: “É um bem material que representa a cultura e a história de um lugar” (CORRÊA, 2011).

Do universo de 20 educadores entrevistados, metade definiu Patrimônio Histórico pelo viés da materialidade (de bens móveis e imóveis), enquanto outra metade incorporou elementos culturais (de caráter imaterial) aos seus conceitos acerca do Patrimônio. Tal situação, longe de evidenciar posturas antagônicas, reflete a atualidade dos debates em relação às questões a respeito do Patrimônio Cultural e de seus usos pela coletividade, enquanto ferramentas de desenvolvimento e de construção de identidades, sejam elas nacionais ou localizadas. A consciência da importância do tema Patrimônio Cultural, como elemento de pertencimento dos indivíduos à sua coletividade, poderá tornar-se uma importante atitude para a formação de verdadeiros agentes do desenvolvimento local. No entanto, um fator nos mostra claramente algo que se constitui ainda num entrave para tais pretensões. Questionados sobre seus conhecimentos em relação ao patrimônio histórico-cultural local, 75% dos educadores afirmaram ter conhecimento baixo ou regular.

Estes dados são extremamente preocupantes na medida em que a absoluta maioria dos educadores entrevistados afirma ter pouco conhecimento sobre o patrimônio cultural cametaense. Carentes destes saberes, podem nossos educadores trabalhar tais questões em suas salas de aula? Por certo que

difícilmente conseguirão fazê-lo, a não ser através de manuais ou projetos dos quais não participaram e com os quais teoricamente não contribuíram a não ser e sua fase de execução. No entanto, Freire (2003), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual ele debate o papel da escola em formar sujeitos autônomos para o exercício da cidadania em coletividade, já nos alerta para “necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Sem essa reflexão, a teoria pode ir virando apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada”.

Em seguida, questionamos os educadores sobre como os temas relacionados à História, ao Patrimônio e à Identidade Local aparecem no currículo das escolas onde atuam e suas respostas são um espelho do quadro anteriormente exposto, na medida em que, novamente, 75% dos entrevistados afirmaram que tais temáticas aparecem em níveis baixos ou regulares.

Solicitados a justificar suas respostas, os educadores enumeraram fatores que afirmam levar a este preocupante quadro, destacando, entre eles: a ausência de uma política por parte da SEMED em exigir que as escolas municipais adotem conteúdos relativos à realidade cametaense e ao Patrimônio Cultural do município; dificuldades de se conseguir fontes de pesquisa para o trabalho com o patrimônio local; ausência de projetos nas escolas que incentivem a adoção de tais conteúdos e, principalmente, o que se observa é um amplo desconhecimento da maioria de nossos educadores em relação à temática do Patrimônio Cultural cametaense.

A falta de fontes de pesquisa aparece nas entrevistas como uma situação problema recorrente. De fato, não se pode negar que há décadas a história de Cameté é alimentada apenas pelo discurso “oficial” construído pelas elites dominantes que suprimem de nossa história a participação popular ou, quando a trabalham, desvirtuam-na ou a reduzem em suas ações. Negar tal afirmação é assumir uma postura no mínimo acrítica da realidade das escolas hoje em nosso município. Estamos ainda longe de utilizar nossa identidade local singular e amplamente valorizada fora de nossa terra como ferramentas de efetivo desenvolvimento sociocultural para nossos alunos/cidadãos.

Reconhecemos e compreendemos o papel exercido pelo poder público como fomentador das políticas educacionais trabalhadas no município, mas é mister salientar que não é resultado exclusivo das políticas do atual governo e dos anteriores as mazelas que ora nos afligem. Uma nova história só pode ser construída como resultado de uma postura cidadã e de um querer-fazer coletivo e é esse espírito que, enquanto educadores, devemos fomentar junto aos nossos alunos e nas escolas onde atuamos.

O que não podemos e não devemos perder de vista é a nossa condição humana e os valores agregados a essa condição. Dentro desta perspectiva, a educação torna-se um dos pilares importantes e também precisa se adaptar

e se instrumentalizar para atingir o ideal do bem comum. Nesse sentido, a discussão em torno de uma ideia de Educação Patrimonial toma nova dimensão: a de que sua prática não é mais acessória – uma ferramenta de convencimento de uma população que não entende a importância de seu patrimônio, definido de cima para baixo pelos responsáveis oficiais – mas sim alicerce para uma política efetiva de preservação do patrimônio cultural brasileiro, calcada no compartilhamento, na comunhão de ideias, percepções, angústias e soluções para a questão da preservação da memória e da vida cultural de todos.

Ao contrário do que se tentou e ainda se tenta construir quando se fala da identidade local cametaense, esta não está na cristalização de uma memória uníssona das elites, no mito de uma “terra guiada por Notáveis”, o que termina por produzir uma história diante da qual o homem comum, oriundo das classes populares, sente-se incapaz. A identidade local, no entanto, deve emergir da própria história da coletividade, de uma história não excludente, construída no cotidiano e capaz de se reformular a cada nova pesquisa realizada, a cada nova descoberta, dando vida a todos os personagens que, de fato, a constroem.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Pedro Maciel. **Pedro Maciel Batista**: depoimento [2011]. Entrevistador: Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja. Cametá, PA: 2011.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e Educação**: Desafios para a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORRÊA, Edilene. **Edilene Corrêa**: depoimento [2011]. Entrevistador: Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja. Cametá, PA: 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GAIA NETO, Durval dos Santos. **Durval dos Santos Gaia Neto**: depoimento [ago. 2011]. Entrevistador: Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja. Cametá, PA: 2011.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1990.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, ano 18, n. 60, dez. 1998.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Engenharia, Gestão do Conhecimento e Cibercultura na Educação

*Helena Fülber
Gilmar Pereira da Silva
Cezar Luis Seibt
Bruno Merlin
Helena Cristina Alexandre*

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado e altamente tecnificado, a rapidez das mudanças e a profusão de informações disponíveis trazem à tona a necessidade de pessoas qualificadas tanto técnica quanto culturalmente. Isso porque a educação e o conhecimento são vistos como os pilares da sociedade atual e vindoura.

Durante séculos, o volume de informação disponível aumentou lentamente, mas, com o avanço da tecnologia, tanto a produção quanto a difusão da informação tornaram-se maiores. Segundo Souza e Silva (2003), atualmente o volume de informação disponível dobra a cada cinco anos e, em breve, estará se duplicando a cada quatro. Por exemplo, uma edição do jornal *The New York Times* possui, de acordo com Boog (1991), mais informação do que um ser humano poderia receber durante toda sua vida na Inglaterra do século XVII.

Novas informações, novas exigências à capacidade humana. O indivíduo necessita aprender novos conceitos, novos vocabulários, novas formas de trabalho e novas culturas. A informação passa a ser a base na vida de todos. Sobreviver no mercado de trabalho ou mesmo simplesmente atuar na sociedade significa ter que absorver informações que se multiplicam a cada minuto.

Autores como Lévy (1999) se ocupam com a análise do que vem ocorrendo em função do avanço e desenvolvimento da tecnologia. Buscam apontar tanto as possibilidades quanto os limites que o fenômeno que ele chama de virtualização produz em diversos âmbitos da vida humana, inclusive na educação. Aponta para novas formas de comunicação, diferentes das clás-

sicas, e, conseqüentemente, para novas modalidades de relacionamento, além de indicar novas compreensões para o conhecimento e de relacionamento com as informações.

No cenário contemporâneo, o elemento principal da era da informação é a comunicação virtual, e a acoplagem de tecnologias de informação à mesma colaborou muito na simplicidade deste processo. Segundo Boog (1991), a evolução tecnológica trouxe um enorme aumento de velocidade em todos os aspectos, possibilitando acesso imediato e maior disseminação das informações.

Assim, um desafio inerente aos tempos atuais é o processo de Gestão do Conhecimento (GC). Buscar o aumento da efetividade dos processos de ensino e aprendizagem praticados pelas instituições de ensino, a partir do próprio conhecimento disponível internamente e compartilhado entre os diversos agentes envolvidos, pode ser fator determinante para a melhoria do processo educacional. Isso sem esquecer do desenvolvimento da capacidade de julgar a produção do conhecimento e os interesses e ideologias que envolvem qualquer empreendimento humano, inclusive o científico.

Considerando-se que o conhecer e o conhecimento são características fundamentais do ser e existir humanos, destaca-se a importância da gestão na conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, ou seja, conhecimento formal, documentado, que se possa utilizar e vice-versa. Isso ocorre, de acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), através de metodologias que consistem em manter, disseminar e compartilhar o conhecimento existente, por meio de ferramentas específicas capazes de facilitar o acesso aos conhecimentos nas organizações.

Segundo Davenport e Prusak (1999), a função mais valiosa da tecnologia na Gestão do Conhecimento é expandir o alcance e potencializar a velocidade de transferência do conhecimento. A tecnologia permite que o conhecimento de um grupo ou de uma pessoa seja capturado, estruturado e utilizado por outras pessoas. Para tanto, se faz necessário o desenvolvimento de um modelo que possa agregar o planejamento da tecnologia da informação com a gestão do conhecimento, propiciando, assim, uma forte aderência entre objetivos organizacionais, tecnologia da informação e gestão do conhecimento.

A pesquisa dentro da qual se insere o presente texto tem essa dimensão técnica, pois visa trabalhar com ferramentas técnicas para o mundo da educação, abrir para a produção de instrumentos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem através das tecnologias, mas não se esgota nesse nível operacional. É também um exercício de reflexão sobre as bases epistemológicas e culturais, nas quais se move o nosso fazer pedagógico tecniciza-

do e objetificado. Dessa forma, é uma avaliação dos limites e possibilidades da cultura virtual, das implicações no modo de se entender a educação e o conhecimento, mantendo a consciência da historicidade do fazer humano e um distanciamento suficiente para não sucumbir aos encantos das produções humanas tomadas como objetividades.

2 QUALIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A educação é um fenômeno que se insere no tempo e espaço de cada cultura e que, por isso, se altera na medida em que se alteram as condições deste tempo e espaço. Novas configurações de conhecimento, informação, ensino, aprendizagem e relacionamento estão surgindo com o avanço da informática ou do desenvolvimento do que Pierre Lévy denomina de Cibercultura. Investigar os desafios e possibilidades dessas novas condições para o universo da educação também é o propósito do projeto, que busca o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para apoio ao processo de aprendizagem.

O papel da área de Tecnologia da Informação (TI) é de suporte à Gestão do Conhecimento. Seu desafio é identificar e/ou desenvolver e implantar tecnologias e sistemas de informação que deem apoio à comunicação e à troca de ideias e experiências. Isso facilita e incentiva as pessoas a se unirem, a tomarem parte de grupos e a se renovarem em redes informais de aquisição e troca de conhecimento, além de compartilharem problemas, perspectivas, ideias e soluções em seu dia a dia (E-CONSULTING, 2004).

Um aspecto fundamental ao se pensar em sistemas de conhecimento é apresentado por Fiates (2001), que ressalta o ganho de escala do conhecimento provocado pelo seu uso intenso, uma vez que quanto mais se usa e se compartilha mais ele cresce em quantidade e qualidade. Toda vez que o conhecimento é compartilhado as pessoas agregam valor e também dividem as experiências, fazendo com que a própria pessoa doadora aprenda mais ainda ensinando e repassando conhecimentos.

Ou seja, o processo de troca de conhecimento é também um processo educacional, uma vez que, nesta inter-relação, os sujeitos, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem em um processo simultâneo. Para tanto, é preciso que os agentes do conhecimento na atualidade entendam o dinamismo que fundamenta a construção do conhecimento, sobretudo a velocidade com que as informações circulam. Destaca-se, ainda, que o momento atual não encontra precedente na história quando se trata da circulação de informação.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), são 4 os modos de conversão de conhecimento, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Modos de conversão de conhecimento.

Modo	Características
Socialização	Compartilhamento de modelos mentais e habilidades
Externalização	Conceitualização, metáforas, modelos, conceitos, equações
Combinação	Sistematização (e.g. sistema de conhecimentos), análise, categorização, reconfiguração
Internalização	Aprendizado fazendo (e.g. simulação)

Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997).

Dentre os modos de conversão do conhecimento apresentados por Nonaka e Takeuchi (1997), esta pesquisa, do ponto de vista da TI, está particularmente interessada na socialização, que, segundo Ponchirolli e Fialho (2005), corresponde à troca de conhecimento tácito entre indivíduos, principalmente pelo compartilhamento de experiências vivenciadas por estes.

A socialização virtual (que acontece através dos equipamentos tecnológicos) tem permitido aos sujeitos a troca de conhecimentos tácitos em proporção jamais vistas na história, e aponta na direção de que a rapidez com que os paradigmas são atualizados não permite a criação de parâmetros (indicadores) que deem aos pesquisadores oportunidade de analisar tal realidade.

Assim, dentro do escopo desta pesquisa, que busca a construção de um ferramental tecnológico que sirva de apoio ao processo de aprendizagem, principalmente focado no processo de socialização, cabe também problematizar questões acerca das teorias de aprendizagem, em especial sobre Aprendizado Cooperativo, que, de acordo com McConnell (2002), envolve trabalhar juntos em uma mesma tarefa de forma a promover a aprendizagem através do processo de colaboração em grupos.

O Aprendizado Cooperativo está fundamentado em teorias de ensino-aprendizagem, sendo uma delas a de Vygotsky: a teoria sociocultural, que enfatiza que a inteligência humana provém da interação do ser com o ambiente, a sociedade e cultura; e a Teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (SÁ, 2008). As teorias do Construtivismo e da Aprendizagem Autorregulada, de Piaget, corroboram as ideias de aprendizagem colaborativa, quando definem que o aluno constrói de forma ativa seu conhecimento e que, colaborativamente, ele é capaz de inter-relacionar informações.

Com isso, o desenvolvimento desta pesquisa passa pelo entendimento acerca do que é, como se pode utilizar, e quais as implicações da socialização, tanto no contexto da Gestão do Conhecimento, quanto no das teorias de aprendizagem. Busca embasamento para a construção de um ferramental tecnológico inovador que sirva de apoio à Aprendizagem Extraclasse.

O conhecimento com o qual se pretende trabalhar faz parte também do conhecimento não formal, portanto, não escolar, mas que, inicialmente, se apresenta de forma fundamental para constituição de um sujeito capaz de interagir em uma sociedade em que conceitos antes considerados imutáveis hoje não se sustentam. Como exemplo, destaca-se o conceito de alfabetização que, até pouco tempo, estava diretamente relacionado ao processo de decodificação da linguagem (letramento) e que, hoje, se não pode ser descartado, também não dá conta de socializar o sujeito para esta nova realidade. Esta problematização, portanto, centra no entendimento de que além das trocas de conhecimento que se pretende estudar, acredita-se que a pesquisa poderá permitir a construção de um novo conceito de educação, auxiliando no entendimento do dinamismo com que esta nova realidade se apresenta.

3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Como já indicamos, um dos objetivos deste estudo será a construção de um sistema de informação que sirva de apoio ao processo de ensino-aprendizagem extraclasse. Para isso, precisamos realizar uma investigação a fim de problematizar e entender o conceito da “socialização”, estudar e aprofundar as teorias da Gestão do Conhecimento, principalmente as que se referem ao processo de socialização. Implica também em trabalhar com as teorias de ensino-aprendizagem, com o foco nas questões que envolvem o aprendizado colaborativo. Implica em realizar um levantamento e uma análise dos modelos de trabalho e/ou ferramentas tecnológicas existentes que dão suporte ao aprendizado colaborativo, com a finalidade de propor um modelo de trabalho/ferramenta que dê apoio à Aprendizagem Extraclasse, implementar um protótipo (*software*), tendo como referência o modelo criado. Por outro lado, quer também fazer uma reflexão sobre o processo mesmo de virtualização das relações e processos de aprendizagem, avaliando possibilidades e limites.

Para atingir os objetivos propostos, o desenvolvimento deste estudo será dividido em algumas etapas operacionais principais, que envolvem levantamento bibliográfico, análise dos modelos/ferramentas existentes, proposta de um modelo de trabalho, implementação de um protótipo e aplicação e análise de um estudo de caso, detalhadas a seguir:

Etapa 01: Levantamento e análise da literatura existente relativa aos principais conceitos envolvidos: buscar problematizar e entender o conceito da “socialização”; estudar as teorias da Gestão do Conhecimento, principalmente as que tangem ao processo de socialização; levantar e analisar as teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, com o foco nas questões que envolvem o aprendizado colaborativo.

Etapa 02: Levantamento e análise das ferramentas tecnológicas existentes que empreguem em seu modelo características capazes de fomentar a socialização entre os usuários (que dão suporte ao aprendizado colaborativo). Cada ferramenta será analisada em detalhes com objetivo de extrair informações tanto do ponto de vista tecnológico quanto educacional, que possam servir como insumo para as fases seguintes.

Etapa 03: Criação de um modelo de trabalho que vise à implementação posterior de uma ou mais ferramentas que deem apoio à Aprendizagem Extraclasse. Nesta etapa serão definidas as características pedagógicas que o sistema deve implementar (requisitos).

Etapa 04: Modelagem e implementação do protótipo de sistema, tendo como referência o modelo criado. Nesta etapa será definida a arquitetura computacional que servirá de base para a construção do protótipo. Também serão construídos os diagramas e demais artefatos necessários para a implementação, bem como selecionadas as tecnologias a serem utilizadas.

Etapa 05: Desenvolvimento de um estudo de caso. Definição de um escopo e estratégias para utilização prática do sistema desenvolvido, e posterior análise das implicações acerca do uso da ferramenta/protótipo. Avaliação dos resultados obtidos.

No decorrer de todo processo, trabalhar-se-á concomitantemente com as questões pedagógicas que as análises proporcionarem. Isso envolve a reflexão sobre questões políticas, sociológicas, filosóficas, além das tecnológicas.

4 PERSPECTIVAS DO PROJETO

A educação que nos propomos a entender extrapola os espaços da sala de aula. Autores como Brandão (2007) têm apresentado reflexões a respeito da educação, chamando atenção para os espaços onde esta ocorre. Destaca que a escola não é o único e provavelmente não é o melhor espaço onde a educação ocorre. Partindo deste pressuposto, é necessário construir estratégias e ferramentas para a otimização na transmissão de conhecimentos (de educação) que extrapolem as estruturas da sala de aula. Entende-se que, com o advento da TI, área relativamente nova e que tem impactos fundamentais na vida dos sujeitos, se podem construir ferramentas que disseminem o conhecimento numa perspectiva educacional que vise munir os sujeitos de elementos que lhes permitam interagir nesta nova realidade.

A proposta, o desenvolvimento e a análise de um ferramental tecnológico com vistas ao aprendizado e colaboração (responsável principalmente por conectar pessoas de forma a possibilitar a transferência, compartilha-

mento e captura de conhecimento) extraclasse terá como base as áreas da Educação, Gestão do Conhecimento e TI. É preciso, por isso, promover o aprofundamento dos conhecimentos acerca de todas as áreas deste tripé.

A gestão do conhecimento, como objeto de estudo, por si só, é bastante recente, considerando-se também que, mesmo tendo recebido uma grande atenção acadêmica e profissional nesta última década, seu conceito ainda não é estável. Acredita-se que o desenvolvimento de novas pesquisas como esta, além de abordar outras áreas do conhecimento como a Educação e a TI, busque um olhar conjunto destas com as teorias de gestão do conhecimento e possa ajudar a promover o aprofundamento e melhor definição dos conceitos envolvidos.

Como resultado, além do consequente desenvolvimento científico das três áreas envolvidas (tripé: Educação, Gestão do Conhecimento e TI) espera-se, como já indicamos: compreender o papel da socialização no processo de construção do conhecimento; disponibilizar para comunidade acadêmica um modelo que dê apoio à Aprendizagem Extraclasse com objetivo de aperfeiçoá-lo; fomentar o uso de novas tecnologias da informação nos processos de ensino-aprendizagem, aumentando a interatividade entre seus elementos; empregar a ferramenta computacional desenvolvida na estruturação de projetos de extensão universitária; estimular nos bolsistas que participam diretamente da execução do projeto o interesse pela pesquisa científica.

Considerando o fato de que o sistema desenvolvido ficará disponível para a comunidade acadêmica, acredita-se que o principal impacto para nossa sociedade no desenvolvimento deste estudo é a disseminação de conhecimento, tornando mais efetivos os processos de ensino e de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionar a realidade é algo que faz parte do processo educativo, seja em um ambiente tradicional de ensino (sala de aula) ou na prática pedagógica com o uso das novas tecnologias. Preocupamo-nos com a forma de socializar o sujeito na sociedade da aprendizagem, prepará-lo e qualificá-lo para ocupar melhor o velho e o novo espaço nas salas de aula. É preciso prepará-lo para acessar e utilizar os conteúdos, os conhecimentos através do domínio das ferramentas da comunicação e da informação. Essa formação ou educação implica também em desenvolver nele a capacidade crítica, a consciência histórica, as condições para que se mantenha livre e responsável pelo seu destino, pelas opções práticas e teóricas nas quais se envolve.

Neste contexto é que a presente proposta busca trabalhar: extrapolar os espaços da sala de aula, buscando entender às novas perspectivas educa-

cionais que surgem com o advento da TI. Avaliar o impacto das tecnologias na vida dos sujeitos e possibilitar a construção de ferramentas que facilitem o acesso ao conhecimento e municiem os sujeitos de elementos que lhes permitam interagir nesta nova realidade que se apresenta é a razão da proposta.

Há questões incontornáveis neste novo mundo que se descortina. Quem se encontra envolvido com a tarefa de educar, tanto em âmbito formal (como é o caso da escola), quanto também em nível informal (como no caso dos pais que precisam educar seus filhos), de alguma forma está posto em dificuldade diante das novas possibilidades abertas pela renovação constante da tecnologia da informação e do conhecimento. A tecnologia avança e povoa cada vez mais todas as áreas da nossa vida, desafiando os processos de ensino-aprendizagem, as concepções de construção, manutenção e transmissão do conhecimento, as noções de tempo e espaço, a compreensão que temos das questões éticas e estéticas. Na medida em que nosso envolvimento com a tecnologia aumenta, pode acontecer que também nosso modo de pensar absorva os mecanismos e modelos de funcionamento da tecnologia. Por exemplo, ao lidar cotidianamente com uma máquina como o computador, nossos comportamentos adquirem expectativas e modos de lidar com a própria realidade, aprendidos na lida com o computador.

Assistimos ao fenômeno da virtualização das relações e dos objetos, a uma crescente cultura “ciber”. Temos de perguntar, sem condenações ou euforias, o que acontece na nossa relação com a máquina, com nosso modo de viver e pensar na medida em que nos envolvemos cada vez mais com processos tecnológicos novos. Somos confrontados, inclusive, com a necessidade de recolocar o problema do sentido da vida, do projeto de sociedade que queremos construir, do modelo de homem e mulher que iremos ajudar a formar. Neste sentido, a novidade que a tecnologia introduz em nossa vida não somente produz melhoras na qualidade de vida, mas nos confronta com a própria existência, com nossos valores, com a capacidade de lidar com a frustração e o sofrimento, com a dificuldade de tolerar o que não é imediato, além de outros problemas com que a educação já está lidando e deverá enfrentar ainda mais.

Refletir a educação é muito mais do que propor novos instrumentos para práticas antigas. Os instrumentos podem não significar nada de novo para os propósitos pedagógicos, mas ser simplesmente uma nova estratégia para práticas e objetivos tradicionais. A tecnologia é um novo meio ou instrumentos no fazer pedagógico, inevitável no nosso tempo. Mas não é a partir do meio que, normalmente, se estabelecem as razões da educação, os objetivos que ela pretende alcançar. Não basta simplesmente tomar, como muitas vezes se faz, os instrumentos como se fossem um fim e não um meio para determi-

nado objetivo, como solução para o problema da educação. Obviamente que os avanços tecnológicos apresentam desafios sem precedentes para o mundo da educação, do trabalho, das relações e para a vida em geral. Saber como usar, como funcionam os instrumentos tecnológicos faz parte da aprendizagem. Mas faz parte também da educação o desenvolvimento da capacidade de decidir para que propósito as produções humanas podem ser usadas.

Os problemas da educação não se situam unicamente no como fazer pedagógico: são muito mais problemas relacionados ao sentido da educação, à compreensão que o ser humano tem de si mesmo, da manutenção ou transformação que a educação pode operar na sociedade. Imaginamos que uma reflexão sobre esses elementos, tanto o técnico quanto o pedagógico, possam nos ajudar a entender melhor o que acontece na educação contemporaneamente e, ao mesmo tempo, potencializar a tecnologia para qualificar o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. As novas tecnologias em educação: parte da solução ou parte do problema? In: _____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOOG, Gustavo G. O. **Desafio da competência: como sobreviver em um mercado cada vez mais seletivo e preparar a empresa para o próximo milênio**. São Paulo: Best Seller, 1991.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 49.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20)
- DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- E-CONSULTING Corp. A gestão do conhecimento na prática. **Revista HSM Management**, São Paulo, n. 42, jan./fev. 2004.
- FIATES, Gabriela Gonçalves Silveira. **Avaliação de ferramentas da internet para apoiar o desenvolvimento de organizações de aprendizagem**. 2001. 256f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- FISCHER, Michael. **Futuros Antropológicos – redefinindo a cultura na era tecnológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Filosofia World: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

McCONNELL, David. **Implementing computer supported cooperative learning**. 2.ed. EUA: Stylus Publishing Inc., 2002.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PONCHIROLLI, Osmar; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Gestão estratégica do conhecimento como parte da estratégia empresarial. **Revista da FAE**. Curitiba, v. 8, n. 1, p. 127-138, jan./jun. 2005.

SÁ, Robsônia Ribeiro de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Aprendizagem colaborativa assistida por computador – CSCL: primeiros olhares. In: SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2008. **Anais...** Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo15.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

SOUSA, Davi; SILVA, Lessandro Aluísio. **A gestão do conhecimento com o apoio de ferramentas tecnológicas**. 2003. 58f. Monografia (Curso MBA Gestão Estratégica da Informação) – Centro Universitário de Ciências Gerenciais, UNA, Belo Horizonte, 2003.

Saberes docentes no ensino da leitura na educação básica: O caso de uma 4ª série da rede pública do município de Cametá-PA

Marinilva dos Prazeres Araújo

1 INTRODUÇÃO

O texto ora apresentado parte da perspectiva interacionista de leitura na visão vygotskyana, que possibilita ao leitor interagir com o texto, promovendo um intercâmbio entre os conhecimentos contidos neste e os conhecimentos de mundo do leitor, numa recíproca participação de ação-ativa leitor-texto. Contudo, não se tem a pretensão de apresentar uma “receita” pronta e acabada para ensinar a leitura no espaço escolar, mas visa-se, entretanto, a realizar uma análise reflexiva acerca dos saberes docentes no ensino da leitura que permeia o processo educativo formal. Essa preocupação advém do fato de haver frequentes e preocupantes déficits de leitura apresentado pelos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, o que os tem levado a apresentarem baixo rendimento escolar, ocasionando, muitas vezes, um crescente quadro de repetência e evasão, sobretudo se a leitura, quando trabalhada, é concebida numa visão reducionista de decodificação.

Esse estudo, pois, está voltado à explicitação da compreensão docente sobre a leitura e de como esta vem sendo dinamizada pelos professores na 4ª série do Ensino Fundamental na Escola Municipal “Profa. Francisca Arnaud de Pina”, além de abordar se está ou não voltada à valorização da leitura como instrumento de obtenção de conhecimentos, de respaldo para o empoderamento da cidadania e de inclusão social.

O interesse pelo tema emerge de vivência e de relatos dos professores da 4ª série do Fundamental, quanto às dificuldades dos alunos na prática da leitura para além da decodificação. Esse diagnóstico no interior escolar tem sido motivo de preocupações e questionamentos por parte dos profissionais que lidam com esse nível de escolarização, uma vez que a leitura na sala de aula não consegue mobilizar os estudantes para o processo de codificação-decodificação-interpretação-compreensão da mensagem textual.

A partir desse equacionamento, surgiram algumas inquietudes que serviram de norte para desenvolver este estudo, tais como: qual a compreensão que os(as) professores(as) da 4ª série do Fundamental menor possuem sobre o ensino da leitura no processo educativo escolar? De que modo os(as) professores(as) dinamizam a leitura no processo educativo cotidiano no contexto da sala de aula na 4ª série do Fundamental menor?

Há em circulação na sociedade, nas academias, nos cursos de licenciaturas, uma vasta e rica bibliografia sobre a leitura e sua importância para a emancipação dos sujeitos. Entretanto, ainda existem inúmeras dúvidas acerca de “o quê”, “para quê” e “como” aplicar a leitura no processo ensino-aprendizagem escolar de modo eficiente e eficaz.

2 PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA LEITURA, IMPORTÂNCIA E CARACTERIZAÇÃO SOCIAL

Oliveira enfatiza que a palavra “ler” vem do latim *legere*, que significa, ao mesmo tempo, ler e colher, ou seja, “a arte de colher ideias” (2010, p. 19). Entretanto, para que a colheita de ideias seja propensa é essencial a participação ativo-crítica do leitor, pois “a leitura é antes de tudo um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas pelo ser humano” (JOUVE, 2002, p. 17).

A leitura, ainda segundo Jouve (2002), deve ser considerada no interior de cinco dimensões que pode assumir, na práxis, um leitor proficiente. Ela pode se constituir enquanto processo neurológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Trata-se, pois, de compreender que conhecimentos podem advir dessa práxis leitora desenvolvida na escola, mas não necessariamente somente nela, podendo estar nos movimentos sociais, partidários, religiosos, etc.

No processo neurológico, a leitura é entendida como uma atividade visual e cerebral, uma vez que “ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (Ibidem, p. 17). Nesse processo está centrado o ato da codificação-decodificação dos signos como o primeiro passo para se proferir a leitura. “Assim, considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (Ibidem, p. 18).

A leitura enquanto processo cognitivo possibilita ao leitor realizar, após a decifração dos signos, a interpretação e a convergência de palavras em significação. Contudo, exige-se um esforço singular e significativo de abstração dos sentidos da leitura.

Roland Barthes, em *O prazer do texto* faz uma descrição sucinta, mas precisa, dessas duas práticas do ato de ler:

Uma vai direto para as articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (se eu leio Júlio Verne, avanço depressa: perco algo do discurso e, no entanto minha leitura não é fascinada por nenhuma perda verbal – no sentido que esta palavra pode ter em espeleologia); a outra leitura não deixa passar nada; ela pensa, coloca-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arreatamento, aprende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folhear da significância (2006, p. 180).

A completude entre essas duas etapas de leitura, como se pode observar nas palavras de Barthes, são fundamentais, porém, em todas as anuências a leitura exige, advoga uma compreensão do que se está lendo, porque todo “texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (JOUVE, 2002, p. 19).

Toda leitura provém de um interesse apreciativo e prazeroso e é nesse sentido que se enfatiza a necessidade de um processo afetivo, sendo que a “percepção do texto recorre a capacidades reflexivas do leitor, influir igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade” (Ibidem, p. 19). As emoções que prende e envolve o leitor nos fatos arrolados no texto dizem respeito ao fato de que “[...] elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia [...]” (Ibidem, p. 19). Em função disso é que o ato de ler não pode estar somente ligado ao codificar e decodificar dos signos vistos, no sentido de se “querer expulsar a identificação – e consequentemente o emocional – das experiências estéticas parece algo condenado ao fracasso” (Ibidem, p. 20). A leitura deve, portanto, envolver o leitor em sua trama, prendendo-o como um de seus personagens e a emoção é o elo nesse enredo entre texto-leitor-texto.

Outro item preponderante para uma leitura proficiente é a análise dos argumentos que o autor utiliza para ludibriar o leitor e fazê-lo aceitar seu posicionamento sem questionar. Para Jouve, uma boa leitura pressupõe indagações. Assim, “a intenção elocutória seria, nesse caso, a de levar o leitor a se questionar sobre o seu modo de conceber o sentido” (2002, p. 22), para então tirar suas próprias conclusões a respeito do que foi lido, bem como para desvendar as ideologias que estão por trás de suas palavras, ou seja, “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (JOUVE, 2002, p. 22).

Em decorrência desse fator linguístico se reivindica um ensino da leitura voltado ao desvendamento das significações que as palavras podem representar, independente de quem seja o interpretador do texto.

3 LEITURA E INDICADORES SOCIAIS: DA CONSTATAÇÃO À BUSCA DE OUTRAS FORMAS DE APRENDIZAGEM

A questão da leitura tem recebido especial atenção quanto a sua significativa importância para o desenvolvimento intelectual, psicológico, cognitivo e social dos sujeitos. Mas uma leitura que não seja restrita à decodificação dos símbolos linguísticos, mas que se traduza na referência dos valores, da cultura, da identidade e da linguagem fator necessário à formação do senso crítico de homens e mulheres desde tenra idade.

Isso deixa claro que ensinar não é simples transferência de saberes, dos mais experientes (professores) aos iniciantes sociais (alunos) como preconizavam os behavioristas. De acordo com Oliveira (2010), o professor deve concebê-lo com um ato facilitador, mediador do aprendizado do aluno, no qual a participação ativa deste tem papel fundamental na construção de seu saber.

Apesar de essa teoria estar disseminada no meio escolar, é notório observar nesse espaço a presença de práticas de leitura enquanto decodificação de palavras soltas, deixando ao esquecimento o vínculo que a leitura tem para a formação integral dos sujeitos, bem como suscitar do pensamento crítico para a convivência sócio-político e econômico-cultural.

Muitos educadores não conseguem separar o modelo tradicional e mecânico. [...] embora alguns educadores usem métodos novos e supostamente desalienantes, ainda assim, prevalece a pedagogia do sacrifício, pois, leitura [...] [é] apresentada de forma mecânica, visto como obrigação, sem se colocar o porquê, como e para quê [...] (FONSECA, 2010, p. 44-45).

Isso deixa claro que as metodologias têm permanecido mais concentradas no ato de ensino do que na aprendizagem, prevalecendo a visão reducionista e singular de leitura, a qual impossibilita ver o verdadeiro sentido desse ato, que é crítico, reflexivo, analítico, enfim, sua importância para a vida dos sujeitos e para a sociedade como um todo. O aluno adentra o espaço escolar em busca de aprendizado que o torne ativo socialmente, porém é frustrado por um ensino que não o estimula, pois se depara com situações que, em sua especificidade, não convergem com sua realidade e tampouco com seus interesses.

Portanto, se o aluno não se sentir parte do processo ensino-aprendizagem como se espera que ele esteja à vontade para aprender? Giraldi (1993) enfatiza que o professor tem que ter consciência da inconclusibilidade do ser humano, bem como que é o sujeito portador de seu aprendizado e que já traz para o espaço escolar saberes mundanos, os quais subsidiam toda a sua ação

na sociedade. Vygotsky é um dos representantes desses estudos e afirma que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia” (1991, p. 94).

Isso pressupõe o entendimento de que “[...] aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 95). Portanto, achar que somente a escola é responsável pelo desenvolvimento dos sujeitos é negar sua vida pré-escolar, é negar o valor significativo para a sua concretude.

Esse posicionamento vygotksyano aponta positivamente para a superação de prática pedagógica de leitura pautada na repressão, na obediência, na submissão de saberes, na tensão, na obrigação para uma prática pedagógica voltada à curiosidade, à criatividade, à criticidade, à participação ativa, à interação das crianças e adolescentes, num saber em constante processo de (re) construção a cada nova (re)leitura proferida.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa remeteu-se a uma investigação voltada a desvendar a compreensão dos professores do que seja ensinar leitura na 4ª série do Fundamental, atentando também a prática pedagógica nas aulas de leitura. Nessa premissa, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois é possível obter a “compreensão do significado de um comportamento das inter-relações que emergem de um dado contexto” (ALVES, 1991, p. 54).

Para tanto, neste contexto, a opção metodológica é um estudo de caso, o qual “objetiva reunir os dados relevantes para o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (CHIZZOTTI, 2010, p. 135),

No que consiste aos procedimentos de investigação e de coleta de dados, estes foram realizados pelas técnicas investigativas, de entrevistas e análise dos dados. Com relação à entrevista, sua utilização foi pelo fato dela permitir a “captação imediata e corrente das informações desejadas” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). Optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, focalizada, que, de acordo com Lakatos e Marconi (1986, p. 71), por seu intermédio o “entrevistador tem a liberdade de fazer perguntas que quiser sondar razões e motivos, não obedecendo ao rigor de uma estrutura formal”.

Por meio desses pressupostos metodológicos e sob um enfoque interpretativo, a pesquisa centrou-se nos professores que atuam na 4ª série

do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Profa. Francisca Arnaud de Pina”, localizada à Rua Ivo Gaia, s/n, no bairro de São Pedro, no município de Cametá-Pará. O universo de estudo contemplou 02 professores(as), sendo que 01 possui formação em nível superior completo em Pedagogia, com 30 anos no exercício do magistério, e, desses, 20, assumindo turmas de 4ª série do Fundamental; e 01 está cursando Matemática e Pedagogia, com 07 anos no exercício do magistério, dos quais 03, à frente da série pesquisada.

5 SABERES DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES DA 4ª SÉRIE DO FUNDAMENTAL

Conhecer que saberes permeiam o ambiente escolar é fundamental para se compreender como vem sendo desenvolvido o ensino da leitura no espaço da sala de aula, pois “a maneira como o professor vê o ato de ler é determinante para suas ações na sala de aula” (OLIVEIRA, 2010, p. 18). Na escola em análise, observou-se que há uma compreensão de que a leitura não é ação mecânica de decifração de letras em sons silábicos, como se pode constatar quando afirmam que:

[...] a leitura não é só ler os símbolos [...], mas, você tem que ler, compreender e interpretar (Professor(a) A).

[...] ler é diferente [...] num é só [...] é desmembrar os símbolos, ou seja, as letras, mas sim a partir [da] leitura que [se] possa ter uma reflexão crítica (Professor(a) B).

Observa-se nos relatos dos professores A e B a compreensão interacionista de leitura, na qual texto e leitor têm ação ativa no processo e suas experiências de mundo se entrecruzam dinamicamente no momento da execução desse ato.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura se constitui em um elo significativo e de muita importância na/para a formação dos sujeitos críticos e participativos na sociedade. É nesse sentido que Freire afirma que “formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destreza [...]” (1996, p. 15). O ato de ensinar deve possibilitar aos educandos instrumentos de leitura de emancipação e de inclusão social.

Wanzeler (2010, p. 202) relembra que essa concepção mencionada pelos professores compreende que as práticas desenvolvidas na sala de aula podem e devem ensinar atividades que tornem os alunos leitores aptos a compreender, a assimilar e avaliar a informação contida em um texto, pois,

[...] o aluno a partir da leitura [do problema de matemática] ele vai interpretar se aquele problema é de mais, se ele é de menos, se ele é de vezes. Daí a importância do aluno não apenas pegar um problema e ler, mas sim a partir daí deduzir, refletir, abstrair, analisar o que ele tem que fazer (Professor(a) B).

A leitura, assim, é percebida enquanto processo amplo e complexo, visto que ela pressupõe compreensão e percepção de mundo, que acontecem a partir da capacidade de interação e inter-relação dos sujeitos com os outros, com o mundo e com as palavras carregadas de significação em um dado contexto. “Dessa forma, leitura é, basicamente, percepção, atribuição de significados, uma vez que ler é interpretar e colocar olhares sob as influências de um determinado contexto particular ou social” (MEDEIROS, 2010, p. 155).

Partindo dessa fundamentação, uma proposta de ensino de leitura deve valorizá-la em seu uso sociocomunicativo, considerando suas diversidades de função e variedades de estilos. Por isso, é importante que o fazer pedagógico esteja voltado para a função formativa da leitura na sala de aula, como reconhecimento prático da significativa coparticipação desta para a aprendizagem. Essa importância é focada na busca pela formação da cidadania dos sujeitos envolvidos no processo. É o que pode se observar no relato a seguir:

[...] a leitura basicamente ela, ela tá relacionada a tudo que o aluno vai aprender, não somente a língua portuguesa como infelizmente a maioria dos alunos pensam, [...]. Então, dentro da sala de aula a gente procura desenvolver essa competência (interpretação, compreensão, criticidade) que eles têm pra que eles possam aprender não somente a língua portuguesa, mas aprender todas as ciências, ainda mais desenvolver valores dentro de si próprio, que é de extrema importância né, para sua aprendizagem, para sua vida (Professor(a) B).

O ensino da leitura, por intermédio de textos contextualizadores da realidade, nesse caso, visa a atender as necessidades escolar e social dos sujeitos nas suas relações, transpondo o domínio da leitura para o convívio social, extrapolando os muros da escola, deixando de ser uma técnica centrada na resolução de exercícios propostos em sala de aula, que, muitas vezes, não condizem com as reais necessidades sociais dos alunos, o que implica entender que “a formação de leitores competentes que possam participar de práticas letradas, concretas e de circulação social, em que estudar será ler [...] terá finalidades e efeitos concretos” (WANZELER, 2010, p. 203). Negam, de acordo com Antunes (2003, p. 27-28), práticas pedagógicas voltadas para a execução mecânica de leitura, por meio de: “[...] atividades de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”.

Isso pressupõe salientar que as práticas docentes devem considerar que a leitura exerce funções sociais comunicativas. Entretanto, compreende-se que todo fazer pedagógico emana de um saber teórico-conceitual-metodológico de ensino e de leitura, esteja centrado no sistema linguístico dos códigos ou na atuação sociocomunicativa da língua.

Baseados nessa premissa, os professores descrevem as estratégias de ensino que utilizam no momento de leitura para a aprendizagem, as quais para Bortoni-Ricardo (2010) são importantes no processo ensino-aprendizagem.

[...] a gente trabalha [...] com ditado [textos] primeiro, depois a gente faz a correção dos erros, pra depois a leitura. Também eu trabalho através de textos, mas, textos interpretativos, e aí é assim, [...] leio junto com eles, depois eu mando só homem ler, depois só mulher, depois ler junto (Professor(a) A).

[...] aqui na quarta série, procuro trabalhar a leitura [...] através de textos, através das apostilas que a gente faz das referidas disciplinas, através dos slides que a gente faz, através da leitura do aluno de algum problema matemático né, através é da formação de textos a partir de uma poesia, de um verso, a partir de uma parlenda [...] a gente procura trabalhar a leitura para que o aluno possa desenvolver essa sua habilidade. [...] a leitura é feita em grupo já que o que nós trabalhamos a grande maioria já tem o texto. Então a gente faz a leitura, a gente faz o debate, a gente faz a explicação tenta tirar as duvidas quando aparecem [...] (Professor(a) B).

As estratégias de ensino da leitura, como se pode observar, ora estão centradas nos códigos linguísticos ora em possibilitar o contato do leitor com diferentes gêneros textuais. Sendo que as usadas pelo(a) professor(a) A estão voltadas para o domínio dos códigos linguísticos, tendo nas práticas de decodificação sua base metodológica, deixando para o segundo plano a compreensão, a interpretação do que se lê, primando, assim, por um ensino de leitura mecânica, sem prazer. Em outra perspectiva, centra-se o fazer pedagógico do(a) professor(a) B que busca desenvolver um ensino de leitura pautado na visão interacionista, na qual o aluno analisa, reflete e infere a compreensão do que leu através de sua interação com o texto estudado, intercambiando a apreensão do lido com seus conhecimentos de mundo, bem como nas inter-relações aluno-aluno, alunos-professor(a) e professor(a)-alunos.

Cagliari (1996) se posiciona em relação à leitura, enquanto fator favorável ao desenvolvimento intelectual e crítico dos sujeitos, levando em consideração a significativa importância das estratégias de leitura nas atividades escolares, quando enfatiza que:

A atividade desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. [...] Se um

aluno não se torna um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver (apud OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Subsidiado por essa compreensão de leitura enfatizada por Cagliari (1996), é fundamental que os professores não só incentivem e criem ambientes favoráveis a sua aprendizagem, mas também saibam quando o aluno está lendo para ir ampliando esse universo de saber.

A partir das falas dos professores, depreende-se que o aprendizado da leitura e sua competência leitora têm sido condicionados em atividades de decodificação de signos linguísticos numa preocupação de promover nos alunos a capacidade de converterem letras em sons. Geralmente as atividades de leitura são realizadas por meio de ação mecânica de decodificação de palavras e frases soltas ou de textos retirados de livros didáticos que em seguidas costumam ser realizadas interpretação com perguntas, cujo conteúdo está explícito no corpo do texto. Além do que o trabalho de leitura ainda é concebido como uma atividade escolar restrita à disciplina de língua portuguesa, como se não fosse necessária usá-la para compreender a geografia, a matemática, a arte, etc., entre outras disciplinas. Para o PCN de Língua Portuguesa (2001), a centralidade do aprendizado de leitura como ato de decodificação tem produzido um número considerável de leitores hábeis na decodificação de qualquer texto, mas com graves déficits de compreensão leitora.

Foi constatado também nas falas dos professores, apesar de restrita e tímida, a presença de metodologias que visam à integração social dos alunos por meio de sua participação ativa nas tomadas de decisão. Uma atitude necessária a ser tomada, em prol de um ensino da leitura que diminua gradualmente os déficits de leitura apresentados pelos alunos, almejando a constituição leitora desses sujeitos sociais.

6 PROFISSÃO PROFESSOR: DIFICULDADES NA PRÁTICA DE LEITURA

O fazer pedagógico precisa estar subsidiado tanto pelo conhecimento docente de teorias de ensino e aprendizagem (de formação), quanto pelas condições estruturais e pedagógicas: salas arejadas e espaçosas; carteiras confortáveis e compatíveis com o número de alunos; biblioteca com acervo de livros bastante diversificados na questão de gêneros; materiais didáticos à disposição dos professores para a realização de atividades lúdicas de leitura, na qual o aluno possa ler, compreender e construir seu próprio texto escrito ou oral.

Isso tudo são condições necessárias, de acordo com o PCNLP (2001), que o professor deve ter na escola. Porém, o que é percebido, quando se trata de rede pública de ensino, é que os recursos são escassos ou quase inexistentes no trabalho cotidiano do professor. Por vezes, ele precisa custear as despesas do material caso deseje planejar uma aula que solicite algo a mais que lousa e giz. Se, por ventura, questiona ou exige um apoio pedagógico, é injustamente chamado de “encrenqueiro”, “do contra”, enfim, são vários os atributos a ele direcionados.

A realidade na escola pública municipal “Profa. Francisca Arnaud de Pina” não é atípica das demais. Devido à escola contar apenas com o recurso financeiro do PDDE, os professores não têm materiais didáticos suficientemente disponíveis para auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem, numa metodologia que envolva recursos que não incluam lousa, giz e exposição oral do conteúdo a ser trabalhado.

Para Freire (1996, p. 73), “o desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e ‘à prática pedagógica’”, pois compreende-se que, nos momentos de práticas de leitura, esses recursos são fundamentais e possibilitam a constituição coletiva desse ato, uma vez que o professor pode produzir o painel de leitura e a partir dele explorar a leitura com/dos alunos por intermédio de andaimagem numa perspectiva teórica de Bortoni-Ricardo et al. no livro *Formação do professor com agente letrador* (2010).

A desqualificação no ensino público, seja por falta de condições adequadas, seja por estar pautado em teorias de leitura que primam pelo ensino decodificativo, se faz presente nas falas dos professores.

[...] acho que foram os alunos passaram sem saber ler, [...] é a base, né, é aqui na alfabetização, na primeira série ensinar esse aluno a ler, porque só empurrando eles, quando eles chegam na quarta [série] é que a gente vai perceber que eles não sabem [ler] [...] a responsabilidade é muito grande [...] fazer esse aluno passar e aí é que tá o ensinamento, né, a aprendizagem da criança[...] (Professor(a) A).

[...] Então, eu vejo que o maior problema também tá sendo... é a falta de incentivo [...] da família, que é fundamental o papel do pai, da mãe e também o aluno analisar que não é só aqui na escola, que ele passa quatro horas, que ele vai aprender tudo, mas com certeza ele tem que fazer a sua parte em casa, criando hábito de leitura (Professor(a) B).

A ausência da família na vida escolar dos filhos é também, de acordo com o relato do(a) professor(a) B, mais uma das dificuldades enfrentadas pelo docente no exercício da profissão. A família é a base essencial de toda educação oferecida à criança e ao adolescente. É justamente neste ponto que reside

o apoio educacional primordial, para que, de fato, o aluno sinta a necessidade de aprender a ler, de mudar a sua condição de vida.

O registro desses empecilhos, sentidos e vivenciados pelos professores retrata o quanto esse processo precisa de atenção urgente, pois se constatou que, no papel, é direito subjuntivo dos sujeitos aprenderem a ler, mas, na prática, a realidade é diferente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar é concebida enquanto práticas que visam criar condições de aprendizagem, nas quais todos os alunos possam desenvolver sua capacidade e aprendam os conteúdos necessários para sua instrumentalização das competências de compreensão, de interpretação da realidade para assim ter mecanismos de participação social, política, econômica e cultural diversificado e abrangente, qualidades que são primordiais para o exercício de cidadania, bem como para construir uma sociedade mais democrática e menos excludente e preconceituosa para as classes desprivilegiadas.

A qualidade da educação provém de três pilares de sustentação fundamentais: a *família*, berço de incentivo, de estímulo, de primeiro contato com o mundo da leitura, de apoio e de participação e acompanhamento permanente na vida escolar dos filhos; o *investimento em políticas públicas educacionais*, desde a organização estrutural adequada do espaço educativo escolar em correspondência com o nível de ensino ofertado neste, passando pelos recursos didático-pedagógicos (livros, revistas, papel, lápis, etc.), a contratação de profissionais qualificados e comprometidos com a função social da educação escolar; o *pedagógico*, o mediador no processo ensino-aprendizagem interativa de saberes constituídos no convívio social e os preconizados pela escola, entre os quais se encontra os da leitura. Esses três fatores são necessários para a qualidade no ensino público, um pedido de socorro urgente.

No entanto, a constatação que se tem da realidade educacional é de que há muito por se fazer. A leitura, enquanto ensino e aprendizagem, necessita ser (re)pensada e (re)elaborada na prática, pois ainda carrega as marcas do ensino tradicionalista de codificação e decodificação de códigos linguísticos, por muitos professores. Porém, há aqueles que iniciaram a caminhada em direção à efetivação do ensino interacionista, pautado na aprendizagem e não no ensino, proporcionando aos alunos a cultura letrada por meio das palavras escritas.

Observa-se que as interferências extraescolares têm precarizado e dificultado o desenvolvimento do trabalho docente, tais como ausência da família, de investimentos do poder público local e de apoio pedagógico mais presentes. Sem o incentivo e a participação da família, segundo as afirmações

dos professores, fica difícil promover um ensino da leitura que, de fato, sane os déficits desta tidos pelos alunos. Sozinhos, os professores pouco podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A realização desse estudo possibilitou valorizar a leitura que, em seu domínio proficiente, além de ser um direito das crianças e adolescentes desde a tenra idade, é um viés para a sua participação crítica e ativa na sociedade, de modo a ajudá-los a reconhecer o valor de sua identidade, de sua cultura e de seu interesse de classe, bem como para que eles possam desenvolver a sensibilidade, enfocada na leitura para a humanização da sociedade através da apropriação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula; 1)
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella M.; CASTANHEIRA, Salete F.; MACHADO, Veruska R. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro ao quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, Ana Maria Pereira. Leitura e afetividade em sala de aula: a busca pelo prazer. In: SILVA, Gilmar Pereira da; RODRIGUES, Doriedson S. (Org). **Linguagem e educação na Amazônia – faces e interfaces de pesquisa: práticas de leitura e escrita**. Cameté, PA: UFPA/CUNTINS, 2010. V.2.
- GERALDI, João Wanderley. A constituição do sujeito leitor. In: **Módulo I. Fundamentos de estudos de Linguagem**. Campinas, SP: UNICAMP/VITAE/SEE, 1993.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. EPU: São Paulo, 1986.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Alacid Carvalho. Utilização dos mais variados gêneros textuais e os bíblicos como começo para a prática de leitura em uma turma de 5ª série. In: SILVA, Gilmar Pereira da; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **Linguagem e educação na Amazônia** – faces e interfaces de pesquisa: práticas de leitura e escrita. Cametá, PA: UFPA/CUNTINS, 2010. V.2.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

WANZELER, Joex Pinto. Prática e leitura: uma reflexão acerca das práticas de leitura representativas nas falas dos docentes das séries iniciais. In: SILVA, Gilmar Pereira da; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **Linguagem e educação na Amazônia** – faces e interfaces de pesquisa: práticas de leitura e escrita. Cametá, PA: UFPA/CUNTINS, 2010. V.2.

População tradicional amazônica *versus* racionalidade estatal: “Decifra-me ou te devoro”

José Bittencourt da Silva

1 INTRODUÇÃO

Segundo a mitologia grega, Édipo, Rei de Tebas, enfrentou uma longa jornada em seu passado na busca pela conclusão de seu inexorável destino: matar seu próprio pai e desposar sua mãe. Nesta épica caminhada, ele se deparou com uma esfinge no meio do deserto. Com corpo de leão e cabeça de gente, a escultura teria expressado ao herói grego a seguinte fala: “decifra-me ou te devoro” (SÓFOCLES, 2003). Assim, quem não respondesse à pergunta formulada pela esfinge seria castigado com a sentença de morte. Era, portanto, necessário saber as respostas certas para continuar a viagem. Ao responder corretamente ao enigma lançado, Édipo salvou a sua vida e a cidade de Tebas.

Do mesmo modo, as populações tradicionais da atualidade, em sua trajetória pela efetivação das próprias utopias,¹ colocam-se à frente do Estado nacional brasileiro com um problema edipiano similar: decifrar e aprender como se movimentar segundo a racionalidade estatal moderna ou ser devorada por ela. De fato, esse enigma (lógica racional/legal) é, ao mesmo tempo, um obstáculo e uma condição para a superação dos gargalos que entravam os processos de melhoria individual e coletiva das comunidades tradicionais, em particular as que estão colocadas em Unidades de Conservação de Uso Sustentável (UCUS), como as Reservas Extrativistas (RESEX).²

¹ Utopia no sentido positivo do termo, ou seja, como ideia-força que movem as pessoas na busca pela realização de desejos ainda não materializados no presente, ou ideias que tendem à modificação do *status quo* vigente (GALEANO, 2007).

² Essa especificação acerca das populações tradicionais que moram em RESEX se dá porque o autor apresenta maior *background* junto à realidade dessas áreas. Todavia, o debate apresentado pode ser universalizado para outros locais e populações amazônicas que apresentam processos históricos similares de formação.

O presente artigo busca expor e debater esse dilemático confronto entre as práticas das populações tradicionais residentes nas RESEX, historicamente ligadas a valores e processos não formais de conduta, frente à lógica racional estatal infligida pelas relações de papéis pré-estabelecidas na letra da lei. Precisamente, o que se deseja discutir é a difícil e necessária capacidade de movimentação das populações tradicionais das RESEX dentro da arquitetura do aparelho de Estado, haja vista que este é um campo de ação pautado em processos legalmente estatuídos e que, por isso, exige conhecimento e capacidade argumentativa para uma movimentação em prol dos anseios e desejos comunitários, como, por exemplo, a segurança fundiária e proteção dos ecossistemas locais.

A pesquisa bibliográfica (CARVALHO, 1995; SANTOS, 2001; SEVERINO, 2007), realizada em biblioteca física, virtual e acervo pessoal, foi a base para as discussões contidas neste trabalho. Assim, para a exposição conceitual acerca das populações tradicionais, podem-se citar os seguintes autores: Allegretti (1994), Balée (1989), Diegues (1996; 1993), Cunha e Almeida (1999), Redford (1997), Roué (1997), Silva (2003; 2007; 2010) e Simonian, (2000; 2003). Quanto às arguições sobre a estrutura racional/legal do Estado e o necessário empoderamento das populações tradicionais via educação escolar, foram imprescindíveis os trabalhos de Weber (1992; 1996), Freire (2001; 1997; 1983), Gadotti (2008), Schiavo e Moreira (2005) dentre outros.

O artigo foi dividido em dois momentos bem definidos, a saber: primeiramente, buscou-se apresentar o significado do conceito de população tradicional, no qual se destaca o aspecto da sustentabilidade ambiental. Em seguida, tem-se a apresentação do aqui chamado enigma edipiano das populações tradicionais, qual seja: aprender como se movimentar segundo a lógica estatal moderna ou ser devorada por ela. Para que o trabalho não ficasse puramente em uma exposição/diagnóstico desse dilema, coloca-se a educação escolar como importante esfera social na construção de uma qualidade histórica diferenciada desses grupos amazônidas, isto é, uma educação suscetível de desconstituir condutas éticas nefastas ao interesse comunitário e afirmar sentimentos de pertença, necessários a comportamentos grupais virtuosos, baseados em um fazer individual com fins coletivos. O que segue são aprofundamentos acerca da temática levantada a partir da literatura examinada.

2 POPULAÇÃO TRADICIONAL: SENTIDO E SIGNIFICADO DO CONCEITO

Historicamente, o conceito de população tradicional está ligado ao processo de formação das Unidades de Conservação de Uso Sustentável (UCUS) na Amazônia, particularmente ao movimento de construção e institu-

cionalização das primeiras Reservas Extrativistas – RESEX (ALLEGRETTI, 1994; SIMONIAN, 2000; SILVA, 2003, 2007) no Brasil. De fato, o termo emerge a partir da produção acadêmica de teóricos que pensaram e contribuíram com busca de resolução das demandas do movimento dos trabalhadores extrativistas do Acre, inicialmente chamados de Povos da Floresta, face à identificação de suas práticas econômicas e relações com a natureza serem similares ao modo de vida indígena.

Cunha e Almeida (1999) assinalam que o conceito de população tradicional é bastante abrangente, uma vez que seu sentido engloba, por exemplo, desde os coletores de berbigão de Santa Catarina, passando pelas babaçueiras do sul do Maranhão e até quilombolas do Tocantins. Em que pese esta percepção generalizante, esses autores definiram uma população tradicional como aquela que apresenta, pelo menos em parte, “[...] uma história de baixo impacto ambiental e de que têm no presente interesse em manter ou em recuperar o controle sobre o território que exploram” (CUNHA; ALMEIDA, 1999, p. 184).³

Nesta mesma linha conceitual, tem-se Balée (1989), Diegues (1996; 1993), Roué (1997), Redford (1997), Simonian (2003) e outros que ratificam esse posicionamento. Eles buscam identificar, ordenar e apresentar peculiaridades essenciais para que certo grupo social seja colocado dentro dos marcos conceituais aceitáveis, inclusive do ponto de vista jurídico e político. Deste modo, esses teóricos entendem que as características fundamentais dessas populações podem ser buscadas na maneira relacional que elas travam com o meio ambiente. Consideram como populações tradicionais aquelas que, por décadas, séculos ou mesmo milênios, desenvolveram e ainda mantêm processos de adaptação a ambientes muito particulares, utilizando uma tecnologia simples, mas eficiente, e praticando uma cultura mítico-religiosa igualmente fundamentada no meio em que vivem.

Portanto, é o aspecto da sustentabilidade do meio natural o fundamento dessa formulação, ou seja, é a postura conservacionista de dada população amazônida frente aos ecossistemas locais o essencial para o conceito de população tradicional, o que vale também para o seu conteúdo real. Ressalte-se que essa tipificação conceitual vem sendo paulatinamente assumida por pessoas de carne e osso e, mais do que isso, já se tem o reconhecimento institucional dessas populações ao nível do Estado, o que lhes garante uma existência formal e legal, inclusive com espaço burocrático e administrativo próprio,

³ Território no mesmo sentido dado por Costa (2007), ou seja, como processo de domínio (político-econômico) e/ou apropriação (simbólico-cultural) de uma parcela do espaço por determinados grupos humanos, os quais se encontram condicionados pelo movimento peculiar do devir histórico.

que no caso dos moradores das Unidades de Conservação Federais tem-se o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

O ICMBio é uma autarquia vinculada ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) e integra o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA). Criado em 28 de agosto de 2007, cabe-lhe executar as ações do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), podendo propor, implantar, gerir, proteger, fiscalizar e monitorar as Unidades de Conservação (UC) instituídas pela União, bem como “fomentar e executar programas de pesquisa, proteção, preservação e conservação da biodiversidade e exercer o poder de polícia ambiental para a proteção das Unidades de Conservação federais” (INSTITUTO, 2011).

É desta forma que o Estado Nacional Brasileiro define as populações tradicionais residentes em UC, como sendo aquelas que se baseiam em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais (BRASIL, 2010). E mais, elas desempenhariam um papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica.

Diegues (1993, p. 248-249), que é uma referência importante no processo de construção conceitual da categoria população tradicional, chegou mesmo a enumerar onze especificidades concretas que compõem os atributos dessas populações, a saber:

- a. Dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis a partir do qual se constrói um “modo de vida”;
- b. Conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral;
- c. Noção de território ou espaço onde o grupo se reproduz econômica e socialmente;
- d. Moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter-se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra dos seus antepassados;
- e. Importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica numa relação com o mercado;
- f. Reduzida acumulação de capital;

- g. Importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou de compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais;
- h. Importância de mito e rituais associados à caça, à pesca e às atividades extrativistas;
- i. A tecnologia utilizada é relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o trabalho artesanal. Nele, o produtor e sua família dominam o processo de trabalho até o produto final;
- j. Fraco poder político, que em geral reside com os grupos de poder dos centros urbanos; e
- l. Autoidentificação ou identificação pelos outro de se pertencer a uma cultura distinta das outras.

A esta estruturação conceitual, pode-se associar a ideia de que seria também fundamental fazer um levantamento das populações que podem ser caracterizadas como tradicionais, levando-se em consideração essas especificidades identificadas por Diegues. Aliás, segundo o Acervo (2010), poder-se-ia elencar as seguintes populações como sendo tradicionais: **açorianos, caiçaras, caipiras**, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreiros, pescadores, praieiros, quilombolas, ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não amazônicos, sertanejos e sitiantes.⁴

Depreende-se, portanto, que qualquer tentativa de se conceituar população tradicional deve-se levar em consideração a perspectiva ambiental. E mais, faz-se necessário partir do pressuposto de que tal conceituação é resultante da percepção de setores da intelectualidade acadêmica, que passaram a focalizar o meio ambiente como objeto de pesquisa e intervenção. Precisamente, a análise da conservação dos recursos naturais pode ser considerada como o fio condutor que permitiu a aparição fenomênica das populações tradicionais na academia, as quais passaram a ser percebidas como capazes de utilizar, conservar e enriquecer os ecossistemas naturais. Foram exatamente as práticas econômicas, ambientais e simbólicas de coletores, extrativistas e catadores de produtos da floresta amazônica brasileira que deram a base real para a construção conceitual de população tradicional.

⁴ Aqui se faz necessária uma breve explicação. Do ponto de vista teórico, pode-se colocar os povos indígenas no rol das assim denominadas populações tradicionais. Todavia, os índios não são amparados pelo SNUC, pois apresentam diferenças e especificidades históricas no seu processo de vivificação frente ao Estado Nacional Brasileiro, com legislação e amparo institucional próprios, ligados à Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Importa observar que o componente ambiental desta conceituação colocou em pauta de maneira crítica antinomias seculares como: tradicional e o moderno; progresso e atraso; evolução e declínio, etc. De fato, ao relativizar essas dicotomias, denunciou-se também a arraigada visão etnocêntrica acerca dos saberes e práticas das populações tradicionais. Partiu-se do princípio de que a cata ou coleta dos produtos da floresta tendia ao desaparecimento e representava um anacronismo histórico no processo de desenvolvimento das comunidades locais. Autores como Homma (1989; 1993) e Amin (1999) buscaram demonstrar que o extrativismo e as populações ligadas a ele são realidades pré-modernas, vulneráveis ao progresso técnico e à competição do mercado. E mais do que isso, essa realidade emperraria o crescimento econômico e a melhoria de vida na Amazônia.

Todavia, essa perspectiva de Homma e Amin precisa ser relativizada, pois essa visão de modernidade está ancorada exclusivamente no crescimento econômico e no progresso técnico, ambos tidos, supostamente, como fonte única para o desenvolvimento de certa coletividade. Entretanto, as populações tradicionais podem ser tão modernas quanto qualquer outra população humana, se se der relevância à questão ambiental e/ou à biodiversidade como componente fundamental de análise. Ao contrário disso, pode-se dizer que as populações tradicionais são arquétipos para século XXI, pois, se o ser humano no terceiro milênio não se tornar um conservacionista por excelência, colocará em risco a sua própria sobrevivência. A lição fundamental mostrada por essas populações reside nos valores e nas atitudes em relação ao meio ambiente (BALÉE, 1989), exemplares para a posteridade ou, mais precisamente, para as gerações futuras.

Posey (1997) observa que as populações tradicionais (inclusas neste rol as populações indígenas) foram (e ainda são) fundamentais para a manutenção e melhoramento da biodiversidade dos ecossistemas na Amazônia e alhures. Diegues (2001 apud GUERRA; COELHO, 2009, p. 29), afirma que

[...] As práticas culturais de manejo dos recursos naturais desenvolvidas por algumas dessas populações interagem com o processo evolutivo das espécies a milhares de anos, de modo que a presença das populações e o manejo que fazem de determinados ecossistemas são essenciais à manutenção da biodiversidade. O caso dos Maasai é um exemplo, pois a implantação de parques e a retirada desse povo que manejava a paisagem de savana em regiões da Tanzânia e do Quênia, com queimadas periódicas, levaram a continuidade do processo de sucessão ecológica, de modo que áreas anteriormente cobertas por herbáceas passaram a ser dominadas por arbustos, com redução nas populações de grandes mamíferos.

Pode-se também citar os castanhais amazônicos como exemplo marcante da ação positiva das populações tradicionais sobre os ecossistemas (SIMONIAN, 2003).

Em tempos de desestruturação sistêmica dos processos naturais, com perda desmensurada de biodiversidade, aquecimento global, produção de resíduos sólidos (inclusive os radioativos), escassez de água potável e incapacidade de suporte da biosfera para a produção de alimentos a todos, fazem-se necessárias mudanças paradigmáticas nos processos de desenvolvimento das sociedades modernas. Gadotti (2000, p. 77) afirma que esses problemas locais e globais da atualidade não serão resolvidos com novas tecnologias, mas sim a partir de uma nova relação saudável com o planeta “[...] reconhecendo que somos parte do mundo natural, vivendo em harmonia com o universo, caracterizado pelas atuais preocupações ecológicas”. Portanto, o que se faz necessário é exatamente uma mudança geral na conduta dos grupos humanos, frente ao modo de produção e consumo dos bens e serviços da vida moderna.

Enfim, ao longo da história, os seres humanos e suas múltiplas experiências têm alcançado importantes conquistas que o fazem avançar principalmente nos aspectos materiais de existência. Mas, a velocidade das mudanças e a rapidez com que as coisas são consumidas, tornam obrigatória a retomada, construção e consolidação de certos valores que apenas são conservados por populações tradicionais. O conceito de população tradicional está essencialmente ligado à manutenção de valores, tradições, cultura e sua relação com os ecossistemas naturais. Por isso, faz-se mister voltar o olhar para essas populações e enxergar nelas a função pedagógica que suas práticas oferecem, principalmente nos contextos atuais modernos, em que se busca urgentemente a construção paradigmática de alternativas e possibilidades para os processos de desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável. Caso contrário, o atual modelo de crescimento poderá levar a humanidade a *débâcle* geral.

3 RACIONALIDADE ESTATAL: “DECIFRA-ME OU TE DEVORO”

O estágio atual de desenvolvimento do Estado moderno, mormente nas sociedades que implementaram processos de democratização do poder, configura-se como um local tencionado pelos interesses e conflitos de classes, categorias sociais, grupos de minorias, etc. Por conta dessas tensões, esse Estado pode ser percebido como uma arena relativamente autônoma, clivada por relações de dominação⁵ entre sujeitos políticos, os quais devem

⁵ Para Weber (1996, p. 16) é necessário diferenciar poder de dominação. O poder se caracteriza por ser uma imposição de vontade, mesmo contra a vontade de outrem. Todavia,

apresentar uma ética pautada em relações formais de papéis legalmente instituídos, isto é, ações comandadas por estatutos racionalmente construídos e aceitos por todos como legítimos. Portanto, é possível afirmar que o Estado é, por excelência, um espaço das ações racionais com objetivos previamente estabelecidos pela letra da lei, ou como afirma Weber (1992), uma esfera de dominação racional/legal.

Por ser uma esfera da vida humana caracterizada pela dominação racional/legal, a ação dos sujeitos participantes desse espaço legitima-se pelas regras do jogo. Pode-se mesmo perceber a arena estatal a partir da visão weberiana da ação comunitária

[...] na medida em que 1) se orienta, de maneira significativa, por expectativas que são alimentadas com base em regulamentações, 2) na medida em que tal “regulamentação” foi feita de modo puramente racional com relação a fins, tendo em mente o agir esperado dos associados como consequência, e quando 3) a orientação provida de sentido se faz, subjetivamente, de maneira racional com relação a fins (WEBER, 1992, p. 325).

Por isso, é possível dizer que quanto maior o conhecimento, apreensão e verbalização das normas jurídicas (gerais e específicas) no âmbito das organizações estatais, maior será a influência e a capacidade de encontrar obediência a determinado conteúdo junto às demais pessoas componentes da arena estatal. O inverso também é verdadeiro, ou seja, aqueles que se aventurarem a entrar neste campo, sem a qualificação necessária, estarão fadados a serem engolidos pelos que dominam as regras do jogo.

É exatamente essa realidade racional/legal que muitas populações na Amazônia e alhures estão sendo inseridas atualmente, isto é, as populações que estiveram durante muito tempo à margem dos processos institucionais e de desenvolvimento brasileiro, em particular aquelas hoje residentes em RESEX, estão sendo chamadas (sugadas) para dentro da dinâmica legalmente estabelecida pela lógica do Estado brasileiro, sem o devido preparo para isso. Agora, para ter validade ou sentido as ações das populações tradicionais precisam estar ancoradas na formalidade das regulamentações estipuladas. Precisamente, todas as práticas econômicas, sociais, ambientais etc., das populações tradicionais devem estar dentro dos padrões exigidos pela burocracia dos órgãos públicos, os quais fazem parte dos processos de gestão do espaço territorial ocupado por essas populações.

“por dominação deve-se entender a possibilidade de encontrar obediência a um mandato de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas”. No caso do Estado moderno essa obediência reside no papel que cada um apresenta, a partir do estatuto legitimamente aceito por todos aqueles que participam da arena racional/legal.

Todavia, essa nova realidade precisa ser debatida e compreendida, pois as populações tradicionais, que se adaptaram às múltiplas realidades ambientais amazônicas, bem como que produziram e reproduziram suas condições de produção nesse espaço, sempre estiveram presas a um modo de vida baseado em valores comunitários informais (não escritos), repassados de geração a geração e cristalizados através dos tempos, isto é, não possuem a cultura da formalidade estatal, a qual prima pelo fazer estatutário. Essa consciência coletiva pretérita (DURKHEIM, 2004) constituiu-se (e ainda se mantém) na base valorativa sobre a qual se efetivaram (e ainda se efetivam) as condutas individuais e coletivas das populações tradicionais.

De fato, como uma avalanche que draga inexoravelmente para dentro de si tudo o que encontra pela frente, o processo modernizante de homogeneização do espaço nacional brasileiro (BECKER, 2004), fez com que as populações tradicionais passassem a fazer parte da racionalização burocrática e administrativa do sistema político estatal em escala nacional e internacional, sem o devido preparo para isso. As RESEX, apesar de possuírem em seu nascedouro uma história de luta e conquistas sociais, configuram-se como a materialização dessa racionalidade estatal, a qual busca pautar as ações das populações tradicionais em regras legalmente instituídas, na medida em que buscam a institucionalização das ações tradicionais, historicamente ligadas a processos informais, não vinculados à gaiola de ferro da burocracia.

É assim que espaços territorializados anteriormente de modo informal, familiar e espontâneo passam agora a ter uma existência calcada na lógica de relações de papéis, e definida previamente por normas legais. Daí porque a institucionalização de organismos estatais (ICMBio, as secretarias estaduais e municipais de meio ambiente e outros), a criação de territórios plotados em mapa, planos de manejo e utilização de recursos naturais, zoneamento econômico, metodologias de gestão participativa, controle das ações individuais e familiares, sanções e penalidades, conselhos consultivos e deliberativos tudo prescrito racionalmente em leis, decretos e estatutos que passam a servir de parâmetro para as mais diversas ações das populações tradicionais.

Por exemplo, a pesca ou caça sempre foram práticas comuns das populações tradicionais para a aquisição de proteína. Mas agora, elas não poderão mais simplesmente adentrar nos rios ou na mata apresar, matar e comer animais silvestres, a não ser que essa ação esteja regulamentada em um plano de manejo ou de uso. Essa ética da ação racional objetivando fins legalmente definidos é, ao mesmo tempo, um obstáculo e uma condição para a superação dos gargalos que entram os processos de melhoria individual e coletiva das comunidades das RESEX, principalmente no que concerne à garantia do território demarcado (segurança fundiária), proteção ambiental (sustentabilidade

ecossistêmica) e melhores condições de saúde e educação escolar (desenvolvimento comunitário).

A necessária adequação a essa racionalidade exige das populações tradicionais um empoderamento⁶ individual (mormente de lideranças locais) e coletivo (controle social comunitário), suscetível de oferecer condições e capacidade de movimentação dentro da arquitetura estatal. Ou essas populações aprendem a decifrar os códigos do sistema político e estatal ou serão devoradas por ele, ou mais precisamente pelas pessoas que detêm esse conhecimento (a burocracia, por exemplo). Neste contexto, é imprescindível o compromisso e a efetiva participação de sujeitos sociais e políticos ligados às causas ambientais, pois eles podem (e devem) contribuir com a pavimentação de caminhos apropriados para a construção de uma qualidade histórica das populações tradicionais, imprescindível nesse novo cenário racional/legal.

Além desse necessário empoderamento para o trato com as organizações componentes do Estado Nacional Brasileiro, as populações tradicionais precisam participar também, com qualidade, da vida política e partidária em nível municipal, estadual e federal. Afinal, quantos vereadores, deputados estaduais, federais e senadores são legítimos representantes das populações tradicionais? Quais dos mais influentes partidos políticos apresentam propostas de governo construídas com a efetiva participação qualificada de lideranças dessas populações? E o que falar dos canais de participação e controle social. Como está a participação das populações tradicionais nos fóruns, conselhos, redes sociais, audiências públicas. etc.? Em grande medida, o que existe atualmente são sujeitos sociais e políticos que articulam discursos e assumem posições a partir de interesses dessas populações, mas não são populações tradicionais. Como consequência, tem-se o sufocamento de lideranças não urbanas, demandas comunitárias preteridas em favor de interesses partidários, enfraquecimento das organizações locais, etc.

Sem dúvida, esse é um processo longo e nada fácil de construir, haja vista que as dificuldades são inúmeras e diversificadas. Só para se ter uma ideia desse caleidoscópio de demandas, ainda pode-se encontrar facilmente entre as populações tradicionais amazônidas pessoas que não existem para o Estado brasileiro, ou seja, não possuem certidão de nascimento ou qualquer outro documento formalmente reconhecido pelos órgãos governamentais. Há também problemas educacionais sérios, tais como o analfabetismo, a baixa

⁶ Segundo Schiavo e Moreira (2005), uma pessoa empoderada significa dizer que ela obteve informações que lhe deram bases para a reflexão de sua condição atual, e, por isso, é capaz de compreender seu presente e apontar as mudanças desejáveis no futuro. A essas variáveis deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou organização para a ação prática, metódica e sistemática no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva.

escolaridade e o analfabetismo funcional, ou seja, pessoas que frequentaram a escola, mas apresentam extrema dificuldade de leitura e escrita. Outrossim, pode-se observar o baixo capital social, o qual se expressa pela desconfiança entre grupos e a extrema dificuldade em implementar ações coletivas comunitárias mais gerais, ou que possam ir além dos chamados mutirões (SILVA, 2003, 2007).

A questão que se coloca é por onde começar a modificação desse estado de coisas? O que se faz mister para que as populações tradicionais possam alcançar autonomia e implementação de ações coerentes dentro das estruturais estatais, com objetivos ao desenvolvendo comunitário? Ora, essas e tantas outras questões concernentes às práticas sociais e políticas das populações tradicionais estão na dependência de processos que necessitam ser resolvidos urgentemente, e que se confirmam como seus problemas históricos essenciais. Neste particular, a educação escolar pode (e deve) ser colocada como importante esfera da vida social para construção dessa qualidade histórica que as populações tradicionais necessitam, a qual se baseia na ética do fazer estatutário próprio das modernas organizações estatais.

Mas essa educação escolar não deve ser a mesma que vem sendo historicamente oferecida às populações do campo, ou seja, a chamada educação rural compensatória, aquela com currículo urbanocêntrico, professores mal formados, com salários aviltantes e presos ao poder local, com prédios escolares carcomidos e ausência de apoio pedagógico capaz de oferecer metodologias transformadoras ou calcadas em uma *práxis* transformadora (FREIRE, 2001, 1997, 1983; GADOTTI, 2008). Na verdade, a educação que se está reivindicando aqui é aquela que busca relacionar o conhecimento científico com saber tradicional, que respeite as diferenças, afirme valores grupais, fomente a autoestima das pessoas e contribua para a construção de um indivíduo completo.

Um exemplo importante neste sentido são as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Agrícolas (CFA) implementadas na Amazônia e alhures. Nestes espaços educacionais escolares, os educadores/as e monitores/as buscam cotidianamente uma relação ensino-aprendizagem a partir do aprimoramento de experiências já vivenciadas pelos educandos, sem preconceitos ou discriminações das práticas comunitárias ou familiares, geralmente colocadas como senso comum e que devem, supostamente, ser abandonadas. Essas EFA e CFA estão fortemente marcadas pelos preceitos do currículo integrado,⁷

⁷ Ao problematizar a chamada Pedagogia das Competências, a qual se referencia em pressupostos racionalistas, tecnicistas e na eficiência escolar, o conceito de Currículo Integrado faz parte de um debate prático/teórico, fortemente marcado pela ideia de que a educação deve, necessariamente, voltar-se para a formação de um indivíduo completo. Para Ramos (2005, p. 116), “[...] o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/ compreender”.

no qual se busca fazer a ligação entre os saberes locais com os conhecimentos científicos, tendo na pesquisa e no trabalho princípios educativos inalienáveis. A metodologia efetivada nessas escolas é a chamada pedagogia da alternância (RODRIGUES, 2008; REIS, 2011), a qual busca problematizar a própria realidade dos/as educandos/as, efetivando um percurso formativo que pretende respeitar e unir dialeticamente o tempo na escola e o tempo na família/comunidade, sem dicotomizar esses dois espaços percebidos como locais de aprendizagem/educação.

Em suma, urge que as populações tradicionais rompam com a ética do clientelismo, do favorecimento individual, aumente seu sentimento coletivo com capacidade de movimentação dentro da estrutura racional legal do Estado moderno. A educação escolar, aqui colocada como importante esfera social na construção da cultura, pode e deve contribuir para o arrefecimento e resolução do enigma edipiano apresentado inicialmente neste artigo. Esta educação deve relacionar os processos escolares com o mundo da vida das pessoas, ou seja, com o cotidiano familiar, com as práticas associativas e cooperativas locais, enfim, com aquilo que Hobsbawm (1987) denominou de o mundo do trabalho.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

O conceito de população tradicional está ligado, umbilicalmente, à questão da sustentabilidade ambiental. Pode-se mesmo afirmar que esses grupos humanos, particularmente os residentes em UCUS, como as RESEX, são modelares na atualidade, principalmente no que concerne à relação sociedade e natureza, uma vez que essas populações podem ser tomadas como referência para a construção de uma ética ambiental planetária, capaz de gerar na coletividade visões sociais de mundo ecologicamente corretas, bem como balizar condutas imprescindíveis em tempos de aquecimento global, mudanças climáticas, escassez de água potável, desflorestamento e perda de biodiversidade.

Todavia, essas populações têm encontrado enormes dificuldades para a objetivação de demandas comunitárias específicas, tais como a proteção territorial e ambiental, segurança alimentar, escolarização, saúde etc. Esse estado de coisas se dá, dentre outros motivos, pela extrema vulnerabilidade das populações tradicionais frente à estrutura racional/legal do Estado moderno, o qual as inseriu em sua lógica do fazer estatutário sem o devido preparo. Por isso, urge que lideranças ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, enfim, lideranças dos povos amazônidas aprendam a caminhar dentro dos parâmetros estabelecidos legalmente, os quais balizam as ações dos agentes governamentais. Também, é imprescindível que essas populações participem da vida política

e partidária em nível municipal, estadual e federal, pois somente dessa forma poderão influenciar na proposição e implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento local.

É evidente que não se deve idealizar os grupos humanos de maneira metafísica, descolada das vicissitudes práticas do dia a dia, como se as pessoas não pudessem ou não tivessem interesses e vontades particulares, muitas vezes até contrárias aos ditames mais gerais. Mas, é importante acreditar na utopia de que é possível ter ações individuais com objetivos sociais. Daí a necessária existência de organizações sociais e econômicas estruturadas horizontalmente, em um sistema interligado de relações com as mais diferentes esferas da vida humana, mormente com a educação, a qual deve ser encarada como essencial nesse processo. Contudo, essa caminhada utópica (no sentido positivo do termo), por mais longa que pareça ser, somente alcançará seu desiderato se forem dados os passos neste sentido. As experiências são muitas, como é o caso das EFA, CFA e a metodologia da alternância pedagógica a elas ligadas. Como afirma Galeano (2007, p. 310), a utopia é como que uma luz no fim do túnel, um ponto no infinito. Quanto mais se caminha, mais esse ponto fica distante. Então, “[...] Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”.

REFERÊNCIAS

- ACERVO: **População tradicional não indígena**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nupaub/acervo2.html>>. Acesso em: 14 fev. 2010.
- ALLEGRETTI, M. H. Reservas extrativistas: parâmetros para uma política de desenvolvimento sustentável na Amazônia. In: ANDERSON, A. et al. **O destino da floresta: reservas extrativistas e desenvolvimento sustentável na Amazônia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 17-47.
- AMIN, M. O extrativismo como fator de empobrecimento da economia do estado do Pará. In: XIMENES, T. (Org.). **Perspectivas do desenvolvimento sustentável**. Uma contribuição para a Amazônia 21. Belém: Supercores, 1999. p.177-209.
- BALÉE, W. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, V. A. **Biologia e Ecologia humana na Amazônia**. Belém: Museu Emílio Goeldi, 1989. p. 95-109.
- BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BRASIL. Lei nº. 9.985 de 18 de julho de 2000. Regulamenta o Art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. **Diário Oficial [da] República Federativa**

- do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jul. 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2010.
- CARVALHO, M. C. M. de (Org.). **Construindo o saber**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- COSTA, R. H. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multi-territorialidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CUNHA, M. C. da; ALMEIDA, M. W. B. Populações tradicionais e conservação ambiental. **Revista Sociedade e Etnoconhecimento**, p. 185-193, 1999.
- DIEGUES, A. C. S. **Mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: UCI-TEC/ NUPAUB-SEC/USP, 1996.
- _____. Populações tradicionais em unidades de conservação: o mito moderno da natureza intocada. In: VIEIRA, P. F.; MAIMON, D. (Org.) **As ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade**. Belém: APED/ NAEA/ UFPA, 1993. p. 219-249.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GALEANO, E. **As palavras andantes**. 5.ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- GUERRA, A. J. T.; COELHO, M. C. N. (Org.). **Unidades de conservação: abordagens e características geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOMMA, A. K. A. Reservas extrativistas: uma opção de desenvolvimento viável para a Amazônia? **Pará Desenvolvimento**. Belém, n. 25, p. 38-48, jan./dez., 1989.
- INSTITUTO Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- POSEY, D. A. Exploração da biodiversidade e do conhecimento indígena na América Latina: desafios à sobrevivência e à velha ordem. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997. p. 345-368.

- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- REDFORD, K. H. A floresta vazia. In: VALADARES-PADUA, C.; BODMER, R. E. (Org.). **Manejo e conservação de vida silvestre no Brasil**. São Paulo: MCT-CNPq, 1997. p. 1-22.
- REIS, N. S. **Educação e alternância**: notas para o debate social. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacao-alternancia-notas.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2011.
- RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância**. 2008. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- ROUÉ, M. Novas perspectivas em Etnoecologia: “saberes tradicionais” e gestão dos recursos naturais. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (Org.). **Faces do trópico úmido: conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente**. Belém: SEJUP/UFPA-NAEA, 1997. p. 201-217.
- SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SCHIAVO, M. R.; MOREIRA, E. N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, J. B. da. **Sustentabilidade institucional e participação comunitária da Reserva Extrativista Rio Cajari**. 2003. 149f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – PLADES/NAEA/UFPA, Belém, 2003.
- _____. **Unidades de conservação e organizações de populações tradicionais sul-amapaenses: problemas, tendências e perspectivas**. 2007. 377f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental) – PDTU/NAEA/UFPA, Belém, 2007.
- _____. Elementos para a construção do sentido e o significado do conceito de população tradicional e sua importância para o século XXI. **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 3, p. 83-92, dez. 2010 (ISSN 1984-4352). Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/153/137>>. Acesso em: 7 abr. 2011.
- SIMONIAN, L. T. L. (et al.). Políticas públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reservas na Amazônia brasileira. In: COELHO, M. C. N.; SIMONIAN, L. T. L.; FENZL, N. (Org.). **Estado e políticas públicas na Amazônia: gestão de recursos naturais**. Belém: CEJUP, 2000. p. 9-53.

_____. Floresta Nacional do Amapá: breve histórico, políticas públicas e (in) sustentabilidade. **Papers do NAEA**. Belém, n. 167, ago. 2003.

SÓFOCLES. Édipo Rei. Pará de Minas, MG: Virtual Books Online M&M, 2003. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/edipo_rei.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernert. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

_____. A dominação. **Política e Sociedade**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 9-20, 12 mar. 1996.

Da visão mecanicista à sociopsicolinguística de leitura: Contribuições à prática docente para o ensino da leitura nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental

*Maria Rosivana Nogueira da Silva
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo*

1 INTRODUÇÃO

Um fato muito comum que vem ocorrendo, em vários contextos da educação formal, são as dificuldades de leitura, por parte dos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo, com isso, graves consequências para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola, já que, neste ambiente, a leitura é o único meio de acesso ao conhecimento. Outro fato que se observa, a partir deste, refere-se às diversas estratégias metodológicas que os professores tentam elaborar a fim de sanar tal situação. É inegável afirmar que as dificuldades de aprendizagem da leitura ainda permanecem em nossas escolas, assim como a busca por uma metodologia que favoreça esta aprendizagem. No entanto, esta situação necessita ser melhor analisada para que se conheça a origem dos fenômenos em questão, como o que vem interferindo na relação ensino e aprendizagem para que a leitura não se desenvolva no decorrer da vida escolar de crianças, e o que pode ser feito para que esta situação seja resolvida.

Em primeiro lugar, é preciso entender que a prática da leitura não se dá somente na escola, ela também tem a sua forma no ambiente social. Na escola o ensino da leitura torna-se atividade intencional, obedecendo a critérios e habilidades para a sua execução, tanto no plano ideal quanto no plano prático. No plano ideal, fundamenta-se no raciocínio do aluno, no poder de sua imaginação, nas relações que pode fazer com outros contextos a partir da abstração; já no plano prático, constitui-se como reflexo do plano ideal, ou seja, na materialização deste, que, em certos casos, são considerados como a realização concreta do aluno expressando em palavra a leitura textual; o entendimento do conteúdo do texto e a construção de novos textos. Mas não se pode reduzir o desenvolvimento tanto no plano ideal quanto no prático a simples habilidades de decodificação e reprodução da escrita.

Em segundo lugar, é importante destacar que a utilização de métodos estruturalistas e mecanicistas de desenvolvimento da linguagem oral, pouco avança do ponto de vista das estruturas formalistas da linguística, na aprendizagem da criança. Isso porque não é decorando ou fazendo exercícios com palavras e letras retiradas do livro didático que as crianças terão um avanço espontâneo no processo de aquisição da leitura. O processo de ensino e aprendizagem não pode se limitar a estas questões superficiais, ele deve atingir as questões essenciais, as quais buscam transformar dialeticamente a intencionalidade prática dos sujeitos.

Diante dessas questões, o interesse pelo desenvolvimento do presente trabalho surge a partir dos seguintes questionamentos: o que se deve levar em consideração na construção de uma proposta metodológica que avance para além da estrutura formalista da linguística, atingindo o desenvolvimento da consciência crítica e da intervenção objetiva das crianças? Diante desta questão, buscaremos as aproximações necessárias que nos indiquem o caminho para sanar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Esse estudo tem como objetivo elaborar uma metodologia de ensino da leitura, no contexto escolar, baseada no modelo sociopsicolinguístico e tomando como proposta o gênero história em quadrinhos. Pretende-se, com isto, inaugurar uma nova postura de tratamento aos textos escolares, buscando romper com as velhas práticas mecanicistas de leitura.

A metodologia do presente trabalho esteve ancorada na revisão bibliográfica, ou seja, no estudo teórico de autores que discutem a respeito da formação social humana, dos modelos de leitura presentes na prática docente, do enlace afetivo e cognitivo com o conhecimento, do desenvolvimento do conceito espontâneo e científico mediado pela leitura, etc. Tais temáticas nos remeteram ao estudo das contribuições fundamentais de autores como Braggio (1992) e Vygotsky (1998). A contribuição dos autores mencionados reside, principalmente, no fato de que a leitura é muito mais do que a simples ação de apropriação de grafemas e fonemas: ela é uma atividade de reconstrução do conhecimento. Onde, passamos a entendê-la como processo de atribuição de significado em qualquer tipo de linguagem, acontecendo antes e para além da palavra escrita.

2 A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A questão da afetividade tem sido pouco discutida por educadores e tampouco é percebida sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Alguns estudos na área da Educação revelam que até recentemente

entendia-se que as práticas pedagógicas voltavam-se apenas para o aspecto cognitivo, despreza-se, assim, a dimensão afetiva e enfatizava-se o desenvolvimento cognitivo atrelado ao campo biológico e social, sendo poucos os estudos que consideram as dimensões emocionais e afetivas como parte desse desenvolvimento e corresponsável pela construção da subjetividade humana.

Vygotsky entende as dimensões afetivas e cognitivas como sendo processos indissociáveis, uma vez que se acredita que essa unidade possa afetar e mobilizar alunos e que desperte uma aproximação afetiva com os conhecimentos formais, e especificamente com a prática da leitura, por exemplo. Para Oliveira (1992, p. 76), “Vygotsky menciona explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos afetivos de outro”. Desta forma considera que essa visão dualista de homem como um ser dividido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição, que tem servido como base para os estudos sobre o comportamento humano há séculos, o que, a nosso ver, impede uma compreensão do ser humano em sua totalidade.

Vygotsky supera essa dicotomia entre razão e emoção, e a visão dualista foi sendo substituída por uma visão monista de constituição do ser humano, em que a afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indivisíveis do ser humano, não sendo aceitável analisá-las e trabalhá-las separadamente. Sabemos que as emoções estão presentes em todo momento de nossas vidas, nas relações com objetos e, principalmente, com o outro, onde se criam laços afetivos que levamos pelo resto de nossas vidas. Compreendemos, também, que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, marcando profundamente a qualidade dos vínculos que serão estabelecidos entre sujeito e objeto de conhecimento.

A qualidade da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento (a prática da leitura) dependem da forma como esse processo acontece no ambiente escolar, ou no seu ambiente cultural, durante sua história de vida. Não há como negar a importância no processo de ensino-aprendizagem das manifestações volitivas que as crianças expressam cotidianamente em relação a um objeto externo, seja na forma de brincadeira, seja na forma de texto com figuras, de jogos, etc. É necessário que a prática pedagógica leve em consideração o estímulo que esses objetos geram na criança, sendo eles de aproximação ou rejeição a essa fonte exterior.

Sabe-se que a criança entra em contato com a linguagem escrita muito antes de sua inserção na escola, através de anúncios, cartas, rótulos de embalagens de produtos do supermercado, etc. Esse primeiro contato é fundamental para a criança, pois, mesmo que ela não saiba ler o texto escrito, isso não a

impede de se apropriar dos significados dos signos sociais. Esse momento, a nosso ver, promove o desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo na sociedade (VYGOTSKY, 1998b).

Trabalhar o ensino da leitura, sem levar em conta as aproximações afetivas, é correr o risco de tornar a atividade de ensino desfavorável à aprendizagem; é colocar os alunos em conflito com os conhecimentos ensinados na escola e consigo mesmos. O ato de transmitir novos conhecimentos aos educandos não pode se constituir como tarefa de exclusão dos saberes socio-culturais internalizados pela criança. Vale considerar que, antes de sua inserção no espaço escolar, esses conteúdos funcionam como eixo norteador que permite a comunicação, o diálogo, o entendimento acerca dos fatos, a apreensão dos significados. Entende-se que este significado socialmente construído contribui para a formação das condições afetivas e cognitivas da criança, o que refletirá na relação com o conhecimento em aproximações afetivas ou rejeições afetivas.

Antes de realizarmos determinada atividade pedagógica, associada à prática da leitura, com o intento de fazer com que o aluno apreenda os significados, as intenções contidas no texto escrito, é necessário buscar relacionar as emoções dos educandos a esses novos conhecimentos, uma vez que as condições emotivas são determinantes no processo de apropriação do conhecimento. A esse respeito Vygotsky (2001 apud MONTE-SERRAT, 2007, p. 139) afirma que: “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela, ou seja, que nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento”. Assim, ele diz que “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações”.

É a afetividade se apresentando como um instrumento indispensável na relação do aluno com o conhecimento. Pode-se pensar o afetivo como aquilo que afeta o sujeito em sua subjetividade, que o mobiliza a atitudes diferenciadas (de aceitação, de negação, etc.), através dos sentidos e significados que atribui às suas relações com os conhecimentos, na prática intersubjetiva. Deve-se, ainda, considerar que “as emoções e os afetos realizam-se na vida psíquica do indivíduo em sua ambivalência e não em uma única direção apenas” (FALABELO, 2005, p. 118).

A afetividade é, portanto, um requisito fundamental no desenvolvimento do ser humano e, através dela, podemos perceber a evolução dos indivíduos e sua relação com o conhecimento. Vale ressaltar que a afetividade desenvolvida em sala de aula, infelizmente, não é apenas aquela das relações de carinho, de atenção, de paciência, de ajuda e de colaboração, que demarcam a relação entre os educadores e seus alunos, mas envolve a recusa, o descaso, o

desinteresse ou a aceitação, a aproximação dos alunos pelo conhecimento, os quais também são formas de mostrar o quanto e como se está sendo afetado pelas relações sociais vividas.

3 OS MODELOS DE LEITURA PRESENTES NO PROCESSO EDUCACIONAL

Os estudos demonstram que durante muito tempo o ensino da leitura foi concebido a partir do treinamento exaustivo de leitura repetida que, muitas vezes, levavam a criança a decorar o texto escrito dando a falsa impressão de que estavam aprendendo. Esse entendimento fundamenta-se, respectivamente, nas concepções tradicional, estruturalista e inatista de linguagem e de ensino-aprendizagem, sendo que o processo ensino-aprendizagem, nesse sentido, é visto como mera aquisição do código escrito. Se, por um lado, as crianças aprendem a “ler” os textos das cartilhas ou as leituras do livro didático, por outro, não conseguem avançar para além do texto escrito relacionando o sentido que a leitura lhe traz com o sentido que a sua vida cotidiana lhe impõe.

Nesse sentido apresentaremos dois dos principais modelos de leitura classificados por Braggio (1992): o modelo ascendente de leitura e o modelo sociopsicolinguístico de leitura.

a) Modelo Ascendente de leitura

O modelo ascendente ou *bottom-up* de leitura, baseado na psicologia behaviorista e no estruturalismo americano de Bloomfield, concebe a leitura como um método de palavração. A linguagem é tida como um sistema fechado, em que o significado é retirado do texto e a leitura “correta” é apenas a leitura autorizada pelo autor do texto, de modo que o leitor não é concebido como sujeito ativo, concebendo a ele apenas a função de decodificador do significado do texto.

Para esse modelo, o sentido estaria preso às palavras e às frases, na dependência direta da forma, tendo em vista que “a concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decomposição de letras em sons, e a associação destes com o significado” (KATO, 1985). Dessa maneira, esta concepção limita-se à percepção do significado da letra e à função estrutural desta na palavra.

Nessa visão estruturalista de Bloomfield:

A aquisição da linguagem é vista como um processo mecânico, no qual a criança aprende a falar quando estimulada a fazê-lo, isto é, a criança enun-

cia e repete sons vocais somente quando há um estímulo do ambiente. Isto resultaria num hábito que permite à criança repetir os sons que ela ouve cada vez que é estimulada a fazê-lo, ou seja, a aquisição da linguagem é vista como uma questão de formação de hábito ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo (BRAGGIO, 1992, p. 9).

Dessa forma, a aquisição da linguagem se condiciona à atitude do outro, como se houvesse um estímulo próprio de aquisição de linguagem em que a criança somente pudesse se apropriar a partir deste determinado estímulo. A nosso ver, não existe uma regra determinada para a aquisição da linguagem culta ou coloquial, depende muito das condições intersubjetivas e intrassubjetivas dos aprendizes e não de estímulos prontos e repostas acabadas.

A esse respeito Soares (2006, p. 30, grifos do autor) expõe que, “o próprio autor do livro didático produz o ‘texto’, em geral o faz não propriamente com o objetivo de desenvolver atividades de leitura, mas de ensinar *sobre* a língua – ensino de gramática, de ortografia”. Este caso constitui-se como exemplo da concepção estruturalista, mecanicista da linguagem, segundo a qual o significado está diretamente ligado às palavras e às frases. Portanto, esta concepção se baseia diretamente na estrutura textual, isto é, da organização formal do texto.

b) Modelo Sociopsicolinguístico de leitura

Para Braggio (1992, p. 69), “na visão sociopsicolinguística, o leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam”. E, dessa maneira, a leitura deve ser vista como um ato que envolve tanto o indivíduo quanto o texto em particular, que ocorre em um determinado momento específico, atrelado a circunstâncias específicas, em um contexto social e cultural também específico, que faz parte da vida do indivíduo ou do grupo de indivíduos, sendo ambas vistas como partes de um evento total.

A leitura, nessa perspectiva sociopsicolinguística, é, ao mesmo tempo, uma atividade pessoal, sócio-histórica e cultural. Por isso, o evento de leitura só se realiza concretamente nos contextos de sua realização, havendo variações de acordo com os objetivos dos sujeitos envolvidos e do momento de leitura na re-significação do texto.

Numa visão sociopsicolinguística, o leitor constrói sentidos, seja pela fala, seja pela escrita ou leitura, ao longo de seu processo histórico, nas práticas sociais discursivas que ele tem acesso, processo esse que envolve múltiplas vozes, segundo Bakhtin (2006). Uma concepção que, além de levar em consideração os aspectos interativos, enfatiza também os aspectos sócio-históricos. Braggio (1992, p. 75) parte da seguinte premissa:

Qualquer evento de leitura deve ser visto dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois não somente o que o leitor traz para a transição de sua experiência passada de vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e propósitos da leitura dão a contextualização para o ato de simbolização.

Segundo o autor, a leitura só ganha significado quando faz parte do contexto social em que está inserido.

Nesse modelo, a leitura ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re)atribuição de sentidos. As práticas de leitura e escrita configuram-se atividades discursivas e práticas sociais ultrapassando o muro das escolas, por acreditar-se que tanto a leitura quanto a escrita são atividades dialógicas decorrentes do meio social, ao longo do processo histórico da humanização.

O trabalho com esse modelo de leitura abre um leque maior de aprendizado e conhecimento aos educandos, pois, acredita-se que a estrutura do significado e a sua natureza psicológica mudam de acordo com o contexto vivido. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada em uma palavra. A esse respeito Vygotsky (1998a, p. 156) afirma que “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido; não passa de uma potencialidade que realiza de formas diversas na fala”. Os sentidos são diversos, obedecendo quase sempre às características estruturais de cada universo cultural dos diferentes indivíduos.

4 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA PRÁTICA DA LEITURA

Trabalhar em sala de aula com diferentes gêneros textuais é colocar os alunos em contato direto com outras fontes de aprendizagem que oportunizem a estes uma melhor compreensão do contexto social. Neste sentido, podemos conceber que tais gêneros também podem ter uma participação fundamental na própria formação destes sujeitos-aprendizes. De maneira geral, os gêneros textuais conseguem demonstrar, em diferentes situações, como um texto escrito pode ser utilizado e para que está sendo utilizado. Isto poderá, de certa forma, aguçar a capacidade dos educandos para escrever e falar em diferentes contextos (formal e informal), além de conhecer um pouco mais a realidade que os cerca e que exige deles um conhecimento diversificado.

Os gêneros textuais, por serem instrumentos importantes na aquisição dos conhecimentos pragmáticos da leitura e da escrita, precisam, portan-

to, de uma atenção maior, ou seja, por serem heterogêneos e de indispensável importância para esse processo, faz-se necessário cada vez mais que as instituições escolares representem, repensem e aprimorem suas metodologias de trabalho, de forma a utilizar os diferentes gêneros textuais na prática da leitura, uma vez que esses gêneros são também fundamentais na comunicação humana (cf. BALTAR, 2004).

Vygotsky fala da importância do outro na formação histórico-social do ser humano que, mediada pela linguagem, promove o desenvolvimento da subjetividade deste indivíduo. Com isto torna-se cada vez mais evidente a importância do contato com a escrita de outras pessoas para que possamos construir nosso próprio modo de pensar. É através das obras escritas ou narradas de outras pessoas que começamos a descobrir o mundo sob vários pontos de vista.

Sendo assim, podemos afirmar que a utilização dos diversos modelos de textos, no contexto escolar, pode possibilitar um aprendizado maior e mais consistente, na medida em que o aluno conseguir diferenciá-los uns dos outros, ou seja, compreender suas estruturas e formas de comunicação, explorando desde o conhecimento da linguagem utilizada até o contexto em que foram criados. Passando de uma mera reprodução textual a diferentes formas de analisar, interpretar, diferenciar, relacionar os textos em seus contextos. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes (cf. VYGOTSKY, 1988).

Quanto maior for a exposição do aluno aos diversos gêneros textuais, maior será seu campo de percepção acerca da pertinência do uso dos recursos linguísticos. Só assim, será possível que nossos alunos vejam o aprendizado não como uma receita pronta e acabada, mas como um meio de levá-los a interagir com o meio social, isto é, passam a conhecer o aprendizado como uma prática de inserção na diversidade cultural, mediado pelas relações inter-subjetivas.

Tornar os gêneros textuais instrumentos de trabalho, em sala de aula, significa permitir que o aluno se aproprie da leitura e da escrita de forma mais diversificada e significativa, já que a apropriação destas habilidades é indispensável para a inclusão social e inserção do aluno no mundo da cultura. Conforme aponta Marcuschi (2005, p. 19):

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhadas a necessidades e atividades socioculturais, o que é facilmente per-

ceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Os gêneros textuais surgem para ajudar o ser humano a organizar suas formas de comunicação, pois cada momento histórico traz em sua constituição um tipo de linguagem propícia para a comunicação entre os indivíduos, permitindo assim uma maior interação entre os envolvidos. Limitar-se ao ensino de um único gênero significa de certa forma deixar o aluno de fora da totalidade social, já que a sociedade se comunica de forma heterogênea.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é questão de ter maior ou menor acesso aos conceitos, ou seja, quanto mais acesso o indivíduo tem aos conceitos científicos mais ele pode re-elaborar e re-articular o jogo das forças sociais, direcionar sua vida sem estar preso às forças da natureza.

Para Bajerman (2006, p. 31), “os gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Gêneros emergem nos processos sociais”. Por isso, é que o educador, além de querer usar os gêneros textuais em sala de aula precisa ainda saber quais os gêneros mais adequados para serem trabalhados, para isto é indispensável que leve em consideração as manifestações afetivas do aluno e o que estes trazem para a escola de suas vivências sociais. Este, portanto, acaba sendo um dos primeiros caminhos a serem considerados pelo professor na elaboração de uma metodologia de ensino da prática da leitura.

Os gêneros textuais ao serem utilizados no ambiente escolar necessitam ser avaliados em relação aos estímulos provocados nas crianças, no que tange às aproximações ou às rejeições afetivas. Esta medida pode se dar dentro da diversidade de leituras que o professor traz para a sala de aula, permitindo com que os próprios educandos manipulem o processo de escolhas das leituras. Se tomarmos como ponto de referência para esta prática a unidade indissociável entre afeto e cognição e, logicamente, se não considerarmos as condições afetivas, estaremos desconsiderando ao mesmo tempo as condições cognitivas e vice-versa. Portanto, quando se leva em consideração as manifestações afetivas da criança, isto pode resultar no favorecimento das condições cognitivas, neste caso, no processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas em geral, os alunos experimentam diversos sentimentos: prazer, tristeza, raiva, desejo, etc., os quais mediam as relações em sala de aula e são tipicamente humanos. Esses sentimentos e essas emoções precisam ser levados em conta, já que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento cognitivo, o qual está intimamente relacionado desde que a criança vem ao

mundo. Isso demonstra como a afetividade faz parte do processo de ensino-aprendizagem e não pode ser desconsiderada nas relações pedagógicas de sala de aula.

No cotidiano da sala de aula, as escolas se preocupam com o conhecimento intelectual, mas, hoje, tão importante quanto o cognitivo são as relações afetivas, que se entrelaçam no desenvolvimento de atitudes positivas ou negativas. O aluno, assim, deve aprender a colaborar, a viver em sociedade, em grupo, a gostar de si e dos demais.

Para Vygotsky, o saber não é construído linearmente e a criança precisa, por isso, vivenciar práticas diversificadas e significativas de leitura para aprender a gostar e a envolver-se nesse universo cognitivo e afetivo de ensino-aprendizagem. Pois, quando submetidas às rotinas estressantes de cópia e ditado de palavras soltas, ditados fragmentados, que aborrecem e muitas vezes atemorizam os discentes, desenvolvem, ao final, atitudes de recusa a essas práticas.

Diante disso, a compreensão das dimensões afetivas pode trazer contribuições significativas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, como também, sobre a prática educacional em nossas escolas, pois, na maioria das escolas, se privilegia o ensino passivo (tradicional), que descarta qualquer outro tipo de conhecimento, que se prende ao currículo e que desconsidera o conhecimento real do aluno pelo ensino, não levando em consideração o interesse apresentado por ele diante do conhecimento.

O estudo sobre os modelos de leitura nos permitiu analisar e refletir como as relações afetivas exercem influências significativas no processo de aprendizagem dos alunos. Isto, de certa forma, nos demonstra que a falta de interesse por parte dos alunos pode refletir nas dificuldades de aprendizagem. E a utilização de métodos que levem em consideração os estímulos afetivos da criança pode representar um salto qualitativo na aprendizagem.

A negação da ação pedagógica se faz por meio da utilização de recursos e técnicas permeados por uma mediação que privilegia a memorização, a repetição e a transcrição, e que dá pouca importância à imaginação, principalmente, ao conhecimento social adquirido pelo educando. Trata-se de uma educação voltada apenas para o ensinar e para o aprender de forma mecânica, sem construir meios que levem os alunos a despertar sua vontade e desejo de aprender.

Se, por um lado, observamos, no decorrer de nossa revisão bibliográfica, que a educação herdou uma herança cultural que desvincula o homem de suas emoções, de seus pensamentos e de sua própria realidade, contribuindo, assim, para uma compreensão da separação entre afeto e cognição; por outro, consideramos imprescindível, no contexto escolar, trabalharmos a articulação

aluno-afetividade-conhecimento nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma atividade diferente na escola, para chamar a atenção do aluno. Esta articulação deve ser concebida como uma constante no espaço escolar. Portanto, acreditamos que a afetividade leva o professor a proporcionar mudanças no campo pedagógico e metodológico no processo ensino-aprendizagem, a fim de que a aquisição do conhecimento aconteça de forma motivadora.

REFERÊNCIAS

- BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FALABELO, R. N. O. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos.** 2005. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MONTE-SERRAT, F. **Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo.** São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, M.B. MACHADO, Z. V. (Org.). **A escolarização da Literatura Literária – o jogo do livro infantil.** 2.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

«Esta coletânea reúne pesquisas que lançam mão de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e constituem relevante contribuição no campo das políticas públicas de educação e da formação de professores. Seus autores analisam criticamente as diretrizes que vêm orientando as reformas da educação no mundo contemporâneo e debatem temas candentes nessa área do conhecimento, tais como as questões que afetam os processos de gestão de sistemas e de escolas públicas, mudanças nas práticas pedagógicas, além de uma profícua reflexão realizada com base na perspectiva histórico-crítica. Em suma, a divulgação de estudos argumentativos e empíricos dedicados a desvendar os complexos caminhos da educação na região da Amazônia Tocantina vem em boa hora, contribuindo para ampliar a visibilidade dos problemas educacionais nessa região do país.»

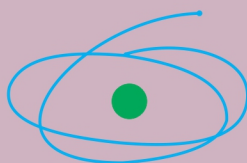
Ângela Maria Martins

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

Esta publicação recebeu
apoio financeiro da



CAMPUS UNIVERSITÁRIO
DO TOCANTINS/CAMETÁ



C A P E S



Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, por meio de seu WebSite Institucional **www.campuscameta.ufpa.br**

É permitido apenas seu uso pessoal, não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais.

Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada. Para republicação em outros sites da internet, solicitar autorização ao Campus do Tocantins/Cametá.

Questões relacionadas a direitos de autor, dúvidas ou outras questões podem ser dirigidas ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA por meio do e-mail **cameta@ufpa.br**

Boa leitura!