

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CONHECIMENTO NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Diálogos Científicos

Organizadores

José Pedro Garcia Oliveira
Doriedson S. Rodrigues
Maria Sueli Corrêa dos Prazeres
Odete da Cruz Mendes



UFPA
CAMETÁ



**EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CONHECIMENTO
NA AMAZÔNIA TOCANTINA**

Diálogos Científicos



Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/Cametá

REALIZAÇÃO
Faculdades do CUNTINS/Cametá
Grupo de Estudo de Educação do Campo- GEPECART

ORGANIZADORES DO EVENTO
Benedita Celeste de Moraes Pinto
Doriedson do S. Rodrigues
Gilmar Pereira da Silva
João Batista do Carmo Silva
José Pedro P. Garcia
Maria Sueli Correa dos Prazeres
Odete da Cruz Mendes

COMITÊ CIENTÍFICO
Adalberto Portilho da Costa (UFPA)
Benedita Celeste de Moraes Pinto (UFPA)
Bruno Merlin (UFPA)
Cezar Luís Seibt (UFPA)
Doriedson Rodrigues (UFPA)
Gilmar Pereira da Silva (UFPA)
Heleno Fülber (UFPA)
José Pedro Garcia Oliveira (UFPA)
José Valdinei Miranda (UFPA)
Maria Sueli Correa dos Prazeres (UFPA)
Odete Cruz (UFPA)
Raimundo Nonato Falabelo (UFPA)
Waldenira Mercedes P. Torres (UFPA)

José Pedro Garcia Oliveira
Doriedson S. Rodrigues
Maria Sueli Corrêa dos Prazeres
Odete da Cruz Mendes
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CONHECIMENTO NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Diálogos Científicos

Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA
2015

Organização

José Pedro Garcia Oliveira
Doriedson S. Rodrigues
Maria Sueli Corrêa dos Prazeres
Odete da Cruz Mendes

Coordenação editorial

Jorge Domingues Lopes

Catálogo na Publicação (CIP)
(Biblioteca Universitária “Salomão Larêdo” / Campus de Cametá)
Bibliotecário: Éder Antônio Sousa Ferreira CRB-2/1276

-
- J48e Oliveira, José Pedro Garcia.
Educação, Identidade e Conhecimento na Amazônia Tocantina: Diálogos Científicos [recurso eletrônico] / José Pedro Garcia Oliveira, Doriedson S. Rodrigues, Maria Sueli Corrêa dos Prazeres, Odete da Cruz Mendes (organizadores). – Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2013.
414 p. ; 23 cm
- Modo de acesso: Internet
ISBN: 978-85-6328717-5
1. Educação – Amazônia. 2. Educação do campo – Amazônia. 3. Linguagem e línguas – Amazônia. I. Oliveira, José Pedro Garcia, org. II. Rodrigues, Doriedson S., org. III. Prazeres, Maria Sueli Corrêa dos, org. IV. Mendes, Odete da Cruz, org. V. Título.

CDD 23. ed. 370.109811

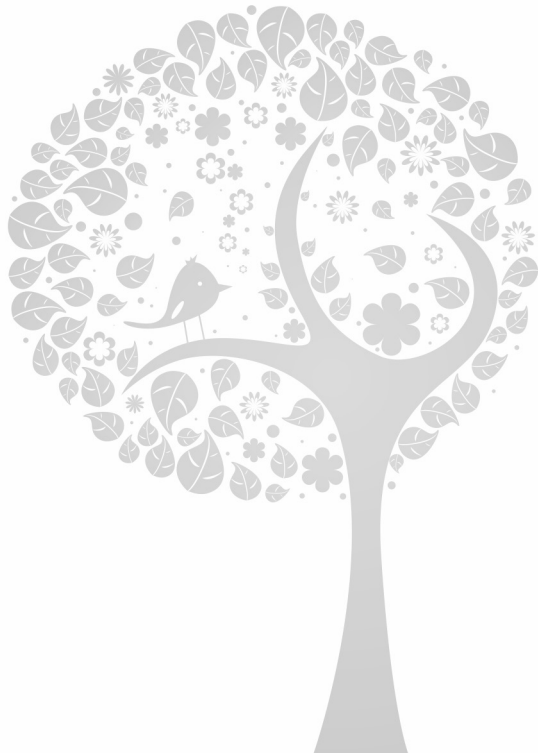


Sumário

Apresentação	9
Os desafios da coordenação pedagógica: uma análise do trabalho pedagógico na EMEF Santa Terezinha no município de Cametá/PA Fábio C. Pinto, Maria Sueli C. dos Prazeres	11
O currículo do Ensino Médio: as DCNEM e as práticas curriculares no cotidiano da escola média Adriane S. Siqueira	33
Gestão democrática na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profa. Francisca Arnaud de Pina” – Cametá-PA: espaço de promoção da comunidade escolar Osmar C. da Cruz, José Pedro G. Oliveira	53
O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): uma análise sobre o alcance de melhorias na Escola Osvaldina Muniz no município de Cametá/PA Tânia Mara M. do Nascimento	73
Gestão do financiamento da Educação Básica: uma análise das ações dos programas PDE-Escola e Mais Educação nas escolas municipais de Cametá-PA Eduardo Vi. Ribeiro, Odete da C. Mendes	93
Ensino Médio Modular, financiamento e qualidade do ensino Odete da C. Mendes, Faustina R. Moreira	119
Ensino Médio Modular no município de Cametá-PA: limites e perspectivas da oferta do ensino público de qualidade para os estudantes do campo Vandrea B. de Oliveira	135

Gestão pedagógica da escola: o fazer pedagógico do Colégio Estadual de Ensino Médio “Júlia Passarinho” - Cametá/Pará	
Neiva Márcia da C. Carvalho, José Pedro G. Oliveira	153
A construção do Projeto Político-Pedagógico e Gestão Escolar: democratização das práticas de gestão	
Zenaide L. Batista, Edir Augusto D. Pereira	173
Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): implicações na implementação na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, Cametá/PA	
Izabel Cristina da S. Padinha	191
A afetividade no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita	
Raimundo Nonato de O. Falabelo, Nizandria dos S. Pompeu, Raimundo Kleiton P. Pantoja	211
“Batuque”: do som do tambor à labuta dos negros: a análise do Tripallium e da Poiésis em quatro poemas de Bruno de Menezes	
Adenil A. Rodrigues	223
“Os batuques vão acabar”: política e repressão religiosa no Pará do Estado Novo	
Luiz Augusto P. Leal, Cássia Cristi A. de Souza, Madaí P. de Sá	239
Colônias indígenas da Amazônia imperial: moralização e resistência	
Marcimiana de O. Silva, Francivaldo A. Nunes	253
O contexto histórico da educação popular em saúde e sua relação com a Educação do Campo	
Luana C. Viana, Salomão Antônio M. Hage, Sônia Maria da S. Araújo, Sheila A. de Araújo	265

A Educação do Campo e sua relação com a educação especial: breves reflexões sobre as políticas públicas educacionais no Brasil	
Luana C. Viana, Salomão Antônio M. Hage, Sônia Maria da S. Araújo, Sheila A. de Araújo	285
A relação trabalho e educação na vida dos ribeirinhos após a implantação da Hidrelétrica de Tucuruí: uma abordagem a partir da localidade de Mapiará de Baixo – Cametá-PA	
Osmar C. da Cruz, José Pedro G. Oliveira	297
Implicações socioculturais da TV na educação da criança na localidade ribeirinha de Guajará Costa-Cametá/PA	
Francisco A. da Silva Neto, Edir Augusto D. Pereira	317
O Ensino Médio no Estado do Pará: a experiência do Ensino Modular	
Elisangela V. da Soledade, Gilmar Pereira da Silva	329
Educação, meio ambiente e políticas públicas em Unidade de Conservação: um estudo sobre a Resex Arióca Pruanã no município de Oeiras do Pará	
Adalberto P. Costa, Adriana V. Valente, Géssyca Karoline C. Wanzeler	345
Nucleação das escolas do campo: racionalização e gestão gerencial a partir da reconfiguração da reforma do estado	
Eraldo S. do Carmo, Rosana Maria G. Rolim	365
Tecnologias e educação: a importância da TV no contexto da Escola do Campo	
Ilda G. Batista, Maria Sueli C. dos Prazeres	381
Fórum de Educação do Campo, das águas e da floresta da Região Tocantina/PA–FECAF: Educação do Campo no contexto dos movimentos sociais	
Raimundo Nonato G. Correa, Rosivalda de A. Rodrigues	399



Apresentação

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará promoveu, em dezembro de 2012, dois importantes eventos: o *IV Diálogos Científicos* e o *I Seminário de Educação do Campo do CUNTINS/CAMETÁ-UFGA*, reunindo pesquisadores e alunos de graduação e de pós-graduação, que tiveram a oportunidade de apresentar os resultados de suas pesquisas.

E agora temos a satisfação em apresentar, ainda como resultado desses eventos, esta publicação, que reúne uma amostra significativa dos trabalhos expostos. São 23 artigos que tratam, essencialmente, de temas relacionados a educação, identidade e produção do conhecimento na Amazônia, seguindo as mesmas diretrizes que nortearam os dois eventos acadêmicos.

Além disso, a publicação desses textos demonstra o grande esforço empreendido por pessoas comprometidas com o conhecimento acadêmico-científico e com a permanente busca pela reflexão crítica de temas importantes para toda a Amazônia Tocantina.

Os Organizadores.



Os desafios da coordenação pedagógica: uma análise do trabalho pedagógico na EMEF Santa Terezinha no município de Cametá/PA

Fábio Coelho Pinto¹

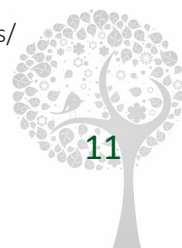
Maria Sueli Corrêa dos Prazeres²

Resumo: O objetivo geral desta pesquisa é analisar o papel da coordenação pedagógica nas práticas educativas, a partir do contexto da Escola Santa Terezinha no Município de Cametá/PA. A pesquisa desenvolvida pautou-se na abordagem qualitativa, tendo com enfoque teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Realizou-se, inicialmente, o levantamento bibliográfico e a seleção dos referenciais teóricos que mais se aproximaram do campo a ser investigado. Na pesquisa de campo, contou-se com as técnicas de coleta de dados: Entrevista e Observação. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo, tendo como base os referenciais teóricos que fundamentaram o estudo. Essa pesquisa permitiu conhecer a realidade da EMEF Santa Terezinha e refletir sobre as deficiências que se mostram no desenvolvimento da prática do coordenador pedagógico, principalmente no que diz respeito à elaboração do PPP da escola, das práticas de orientação e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, e da ausência de uma prática de formação continuada oferecida no interior da escola. Espera-se, por meio deste trabalho, com suas reflexões e análises críticas, contribuir para que para que a SEMED-Cametá repense suas estratégias educacionais e que os próprios coordenadores pedagógicos não apenas da EMEF Santa Terezinha, mas do município como um todo repensem os seus fazeres e redirecionem suas ações para o campo pedagógico.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Projeto Político Pedagógico. Formação Continuada. Processo Ensino-Aprendizagem.

¹ Professor-Tutor na Universidade Aberta do Brasil/UFPA, pedagogo e especialista em Gestão e Planejamento da Educação pela Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

² Docente da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Orientadora da pesquisa.



1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo representa a materialização da investigação desenvolvida na EMEF Santa Terezinha, ou seja, é parte integrante da monografia apresentada à Especialização em Gestão e Planejamento da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA)/CUTINS-Cametá. Neste artigo são apresentados os dados coletados nas entrevistas e as análises realizada a fala dos sujeitos que viabilizaram essa pesquisa.

Entretanto, cabe ressaltar que o presente capítulo subdivide-se em três itens distribuídos da seguinte forma. No primeiro item são apresentados o lócus da pesquisa e as impressões iniciais emergidas da relação com os sujeitos da escola e da própria observação do espaço desenvolvida durante o período referente à pesquisa. Em seguida, têm-se o tratamento dos dados sob a luz dos referenciais teóricos, bem como as impressões construídas pelo pesquisador a respeito da prática de coordenação do trabalho pedagógico. É importante ressaltar que as críticas feitas ao longo deste estudo não pretendem ser destrutivas à escola pesquisada ou à Secretaria Municipal de Educação, mas sim propiciar uma contribuição a mais para uma reflexão crítica a respeito da reconfiguração do papel do coordenador pedagógico no espaço escolar.

2. AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ACERCA DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EMEF SANTA TEREZINHA³

A necessidade de conhecer na prática o desenvolvimento da ação do coordenador pedagógico foi o eixo fundamental para o desenvolvimento deste item. Sendo assim, apresentamos e analisamos os dados coletados no decorrer da pesquisa de campo. Na pesquisa de campo foram entrevistados os coordenadores pedagógicos, a fim de verificar a sua percepção acerca da importância da formação docente na escola em que atuam. A esse respeito os coordenadores pedagógicos CP1 e CP2, respectivamente, destacaram:

³ A chegada ao lócus da pesquisa foi tranquila e a recepção muito positiva. O grupo gestor da escola abriu todos os espaços para que essa pesquisa fosse desenvolvida dentro de seu cronograma. Conhecemos a estrutura da escola e fomos apresentados aos funcionários da escola como pesquisadores do curso de pós-graduação em Gestão e Planejamento da Educação da Universidade Federal do Pará.



Sim, ofereço cursos de formação continuada aos meus professores (da escola em que trabalho) bimestralmente.

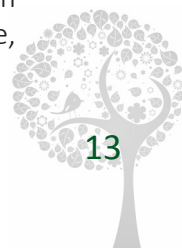
Sim, neste ano durante o planejamento anual que ocorreu no período de 09 a 11/02/2012, decidimos as datas para que esses cursos de formação aconteçam no decorrer do ano letivo serão bimestrais e o 1º será agora no dia 08/04/2012, o segundo no dia 02/06, o 3º no dia 04/08, o 4º no dia 20/10 e a última será no dia 01/12.

Na fala dos supervisores identifica-se que a escola oferece curso de formação continuada aos professores. Contudo quando, lançou-se o mesmo questionamento aos professores, contraditoriamente, as respostas seguiram em sentido opostos. O docente PF1 destacou que “Eu recebo a orientação pelas/os supervisoras/es da escola sendo que é feito através do planejamento”. Já o PF2 afirma que “Sim, quem a faz é o coordenador pedagógico durante as reuniões pedagógicas”.

O depoimento dos demais professores também apontou que a formação ocorre ou durante o planejamento anual ou nas reuniões pedagógicas, o que acaba por denunciar que os cursos de formação não ocorrem bimestralmente como afirmou os coordenadores pedagógicos. Nota-se na fala dos coordenadores certo *falseamento* da realidade, já que os supostos cursos de formação acontecem esporadicamente e não com a mesma frequência proferida pelos coordenadores pedagógicos da escola.

Nos depoimentos foi possível identificar a contradição existente entre o dito e o materializado. Se, por um lado, a coordenação tenta demonstrar que a formação é dos aspectos importantes, por outro, “no chão da escola”, com os docentes, foi possível constatar que existe uma lacuna a ser preenchida nesse aspecto.

É importante ressaltar também que o conceito de formação continuada docente apresentado pelos coordenadores CP1 e CP2 ficam restritos ao ensinamento de métodos e técnicas de ensino por meio de encontros pedagógicos que, na maioria das vezes, não acontecem. Sobre os temas trabalhados nos encontros pedagógicos, ou em cursos de formação, o CP2 afirma que sempre procura: “[...] trazer métodos e técnicas inovadoras para que os professores assimilem e utilizem nas suas aulas para torná-las mais dinâmicas e críticas”. Constata-se,



nessa fala, uma excessiva preocupação dos técnicos em educação (coordenadores pedagógicos, ou especialistas em educação).

Levando em consideração o exposto, é importante que se esclareça que formação continuada não é e nem pode se resumir a um único momento durante o ano letivo em que os professores estão dispostos a adquirir novas maneiras de conduzir o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, Almeida (2005, p. 33) assegura que:

A formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Contudo, é na formação continuada que essa identidade vai se consolidando. Noutras palavras, a formação continuada constitui-se num processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão.

Nos termos apresentados pelo autor acima citado, o processo de formação do professor é muito mais complexo do que se imagina, pois perpassa pela constituição da própria identidade dos sujeitos. Assim, enquanto a formação inicial é o momento em que o professor está se descobrindo, a formação continuada é o momento em que o professor vai lançando mão dos saberes contidos na realidade para formar sua própria identidade, pois a formação para o exercício do magistério não se esgota com a diplomação, muito pelo contrário, se inicia a cada novo dia, pois a realidade não é estática e sofre mudanças a todo instante, requerendo, assim, que os professores estejam preparados para novos e constantes desafios para o ato de educar.

A partir dos princípios defendidos por Almeida (2005), as ações proferidas pelos coordenadores pedagógicos da EMEF Santa Terezinha têm se caracterizado como técnicas ou mesmo descontextualizadas, pois não acompanham as necessidades educacionais apresentadas por professores e alunos, já que não possui uma regularidade, acontecendo de maneira fragmentada e sem sentido.

Atuar de maneira descomprometida com o processo de formação continuada dos professores soa, a nosso ver, como uma relativa desvalorização do trabalho pedagógico e docente, pois não se devem mencionar feitos que na realidade não se efetivam, é importante, primeiro, reconhecer as deficiências e, em seguida, tentar superá-las.



Acredita-se, contudo, que, em tempos de fortes investimentos em educação na tentativa de melhorar os números apresentados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), programas como PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e Mais Educação, têm se tornado uma “pedra no sapato” das Secretarias de Educação e, conseqüentemente, dos coordenadores pedagógicos, pois esses programas necessitam da execução de ações práticas que visem a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Só que, uma vez não cumpridas as metas e os objetivos estipulados nesses programas, a escola perde o direito de receber os investimentos.

Em conversa informal com o coordenador CP1, ele relatou que esses recursos são de fundamental importância para a escola e que, junto com eles, vêm propostas de capacitação dos profissionais. Entretanto, no período pertinente à investigação da realidade da EMEF Santa Terezinha não se presenciou nenhum curso de capacitação dos profissionais em exercício, o que acaba por comprometer os princípios fundamentais defendidos pelos programas supracitados.

A lógica descrita acima leva para um campo de reflexão no qual se percebe que a escola não está assumindo com responsabilidade o seu papel crucial dentro de uma sociedade capitalista, que é o de viabilizar ações educativas que transformem a realidade não apenas dos alunos, mas da escola como um todo, ou seja, educar para além do fracasso escolar. Entretanto, na lógica da sociedade capitalista é desse modo que deve acontecer, na base do discurso sem ações práticas, onde se afirma que se atua de modo transformador, mas, na realidade, só se está reproduzindo as desigualdades sociais. De acordo com Saviani (2003, p. 30), o que entendemos como disfunção do papel da escola, nada mais é do que a própria função que ela assume diante da lógica da sociedade capitalista.

Diante de tais reflexões fica a grande questão: por que o coordenador pedagógico da EMEF Santa Terezinha tentou falsear a realidade vivenciada pelos sujeitos dessa comunidade? Poder-se-ia supor uma série de justificativa, mas em conversa com os profissionais da escola, notou-se a forte presença da política partidária, ou seja, a troca de favores, o que deixa a escola cada vez mais dependente das ações dos governantes dos municípios. De acordo com Pinto e Machado (2010), o município de Cameté vive sob forte pressão



política, ou seja, as escolas estão sujeitas (principalmente na figura dos gestores e supervisores/coordenadores pedagógicos) aos interesses da classe que detém o poder local, o que, muitas vezes, acaba por tornar o ensino acrítico e memorístico.

Não se quer aqui falar sobre as práticas desenvolvidas pelo governo municipal, pois este não é objeto do estudo em questão, entretanto, o que se pretende mostrar como a política partidária no município de Cametá ainda consegue intervir nas ações educacionais, principalmente, no que diz respeito aos coordenadores pedagógicos e diretores de escola. Diante dessa constatação, pode-se dizer que no município de Cametá o processo de descentralização, das ações educativas ainda está longe de se efetivar, pois os políticos do município de Cametá se sentem donos da escola e de seus funcionários, determinando o que deve e o que não deve ser realizado durante o ano letivo na escola. Explicitando a lógica descrita acima, Silva (2007, p. 18) acredita que:

[...] nesse emaranhado de centralização das ações escolares pelo poder público, que o/a gestor/a é sempre tido/a como a autoridade local que representa os interesses do Estado, sendo considerado/a a liderança máxima, embora esteja prevista a constituição de associações de profissionais da educação, pais e alunos para participar efetivamente da vida cotidiana na escola. É nesse sentido que essa liderança se torna responsável pelo trabalho educacional, tornando-se também o foco de sucesso ou insucesso dessa gestão, sendo seu trabalho controlado e avaliado, conforme objetivos elaborados por planejadores da educação fora do espaço escolar.

Ações verticalizadas e centralizadas são o que não faltam na história recente da educação brasileira, pois a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, tem representado os interesses da classe dominante que está expressa puramente na lógica do capital. Contudo, é importante romper com essa lógica e construir espaços democráticos na escola, que visem, principalmente, à integração do sujeito em prol do desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Retomando o debate sobre o processo de formação contínua dos professores, é pertinente recorrer a Candau (2001), ao utilizar



o termo “reciclagem⁴” como definição prática de um processo de reflexão e reconstituição da prática docente. Assim, “reciclagem”, nas considerações de Candau (2001), representaria a volta ao início do ciclo ou mesmo uma reflexão crítica sobre a prática docente, e é fundamental para que o professor reveja suas ações e busque melhorias tanto para sua prática quanto para o ensino que disponibiliza a seus alunos, dado que a formação de professores implica a busca, pela escola, de formas institucionais que favoreçam: processos coletivos de reflexão e interação; oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; criação de sistemas de incentivo à sua socialização e consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia a dia. Na direção sinalizada acima, Bernardo (2012, p. 02) ressalta que:

[...] a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (lócus) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares.

Em meio às considerações de Bernardo (2012), nota-se que toda formação de cunho inicial, sendo até mesmo em nível superior, deixam lacunas que precisam ser preenchidas a partir de um processo de formação permanente que emerge da ação coordenadora do trabalho pedagógico. Na perspectiva pelo autor citado a formação continuada seria um momento de troca de saberes e experiências entre professores e o coordenador pedagógico, que nada mais é do que um especialista em educação e, por isso, deve acompanhar e contribuir de maneira assídua para o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras capazes de responder aos novos desafios educacionais deste século.

O segundo questionamento lançado aos coordenadores pedagógicos foi referente às orientações didático-pedagógicas destinadas aos professores. O CP2 afirma que:

⁴ O termo reciclagem foi utilizado há tempos atrás para se referir a um processo de formação continuada, entretanto, nos dias atuais, o termo caiu em desuso e ganhou definições como atualização, formação permanente, entre outros, mas optou-se por utilizar este termo e não os outros citados, por entender e reconhecer a importância que essa terminologia proferida por Candau naquele determinado momento histórico (que poderia ser entendido como um avanço na área).



Oferecemos orientações nos planos de aula, nas dificuldades que os mesmos encontram nos seus fazer pedagógico no dia a dia. Nos dias de Sexta-feira orientamos a construírem seus planos para a semana inteira, os professores se agrupam por séries e juntos conversam, discutem sobre os avanços e dificuldades que os mesmos enfrentam. Dentro do conhecimento teórico e das experiências práticas que possuo ajudo nos assuntos que domino, quando não tenho conhecimento busco orientações com colegas da área.

Na mesma direção apontada pelo CP2, o CP1 garante que: “Pesquisei com todos os professores suas reais dificuldades em sala de aula [...] Diante desse diagnóstico, traço objetivo para amenizar as problemáticas descritas”. De acordo com o depoente, o resultado das ações de diagnóstico, elaboração de objetivos e metas, os professores passam a originar um novo processo que é o de planejar todas as sextas-feiras nos intervalos das aulas, as ações das semanas posteriores, relacionados sempre à leitura (por meio de jogos didáticos, bingos silábicos, textos selecionados em vários níveis do mais simples ao complexo).

De acordo com as observações do espaço escolar e de conversas informais com os professores, constatou-se que a biblioteca da EMEF Santa Terezinha possui um excelente acervo didático-pedagógico, mas que é **pouco explorado** pelos profissionais da escola, pela ausência de práticas formativas que visem à orientação de como organizar trabalhos com os materiais disponíveis na escola.

Entretanto, de acordo com as considerações do CP1, a escola investe em todos os recursos necessários a essa atividade; “[...] durante o bimestre, selecionamos dois conteúdos para as avaliações, dessa forma temos como meta promover o aluno para a série seguinte, tendo domínio de leitura”. No que tange à questão da indisciplina escolar dos alunos (o que leva a rebeldia e a falta de interesse aos estudos), os profissionais da escola assumiram parcerias com órgãos de cunho social, como é o caso do Conselho Tutelar, Polícia Militar, padres, pastores, psicólogos, freiras, entre outros.

A partir das falas dos coordenadores pedagógicos, nota-se uma supervalorização do trabalho da coordenação, pois os coordenadores pedagógicos sempre se referiram às ações pedagógicas no plano



individualizado, delegando os créditos do trabalho pedagógico somente para si e esquecendo que esse trabalho é coletivo e terá êxito se todos os sujeitos escolares estiverem ligados a uma ação comum e não a projetos diferenciados no mesmo espaço escolar. No sentido de ressaltar o valor das ações coletivas, Guimarães (2007, p. 3) afirma que o momento de construção do trabalho coletivo no espaço escolar:

É uma situação muito interessante. [pois] só nos constituímos seres humanos no coletivo. E para isso é preciso conviver com o diferente e aprender que existem ideias diferentes das nossas, mas que podem coexistir e formar uma teia de vivências enriquecedoras para todo o grupo, pois a força do coletivo está, justamente, no reconhecimento das forças individuais.

Não respeitados os princípios defendidos por Guimarães (2007) no que tange ao trabalho coletivo, o espaço escolar está fadado a sofrer uma extensa dicotomia quanto a sua finalidade educativa. Essa dicotomia reflete principalmente no trabalho pedagógico (formação docente em exercício e orientação do processo ensino-aprendizagem) que é de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos.

As considerações acima se aplicam ao trabalho que vêm sendo desenvolvido na EMEF Santa Terezinha por seus coordenadores pedagógicos, pois, de acordo com o PF2: “Os coordenadores pedagógicos participam das ações pedagógicas cada um em seu horário de trabalho que é de 8 horas”. O PF1 atribui uma característica tradicionalista (do profissional responsável por manter o controle sobre a ação docente e o processo ensino-aprendizagem) à figura do coordenador/supervisor pedagógico, à medida que assegura que esses profissionais na escola atuam “Orientando o processo e **fazendo cobranças**”. Neste item não mencionarei os PF3, PF4, pois suas falas ficam sintetizadas nas afirmações do PF1 e do PF2.

Ao mencionar os termos fazendo cobranças, nota-se certa crítica do PF1 ao coordenador pedagógico, pois, na nova configuração do papel desse profissional, essa é uma terminologia que não se usa, pois o coordenador pedagógico deve atuar como parceiro do professor, principalmente no que diz respeito ao processo de planejamento das ações educativas a serem implementadas.



Assim, é papel do coordenador pedagógico acompanhar e oferecer orientações sob a forma de socialização de experiências positivas de sua própria prática. Sendo, assim a fala do PF1 nos remente ao modelo tecnicista de coordenação, ou mesmo de supervisão, que se caracterizava numa ação de controle e punição para os professores que não atingisse as metas estipuladas dentro do sistema educativo.

O PF5 afirma que não recebe orientações diárias por parte dos coordenadores pedagógicos dado que ações oferecidas pelos mesmos se dão “Esporadicamente, pois não exerce muita influência sobre minhas práticas pedagógicas”. A fala do docente contradiz tudo que foi afirmado até aqui, pois um trabalho esporádico é aquele que não acontece regularmente, mas sim de forma solta e desconexa. Afirmar isso significa, dizer que os coordenadores pedagógicos não estão assumindo seu papel diante das ações pedagógicas na escola, já que seu trabalho é fragmentado e de pouca influência sobre a prática dos professores que estão sob sua coordenação.

Sendo assim, penso que o coordenador pedagógico ao atuar democraticamente, ou mesmo ao executar as ações pertinentes a sua função deve criar mecanismos e estratégias que levem o professor à reflexão da sua prática, gerando assim, questões para o debate constante a que podemos chamar de formação continuada docente. É preciso, portanto, que o trabalho do coordenador pedagógico influencie de forma direta a ação docente, pois isso não ocorrer, o coordenador pedagógico não estar cumprindo o seu papel, o mesmo está negando os princípios fundamentais de sua profissão.

Ao longo desse item evidenciou-se o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico na EMEF Santa Terezinha e a concepção dos sujeitos que fazem parte do contexto da escola citada. Dessa forma, notaram-se algumas contradições nas falas dos sujeitos que deram sentido a pesquisa, sendo assim, o item a seguir trata especificamente das contradições contatadas nas falas e nas ações dos sujeitos na escola.

3. CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EMEF SANTA TEREZINHA

A falta de articulação dos sujeitos educacionais no desenvolvimento das ações pedagógicas, ou mesmo a ausência da



participação da comunidade apresenta-se como uma das maiores dificuldades a serem enfrentadas pelos coordenadores no espaço escolar. Entretanto, esta não é a única dificuldade encontrada pelo coordenador pedagógico no desenvolvimento de suas atribuições. Por este motivo, julgou-se pertinente questionar os sujeitos da pesquisa a respeito das dificuldades que enfrentam no desenvolvimento de sua ação pedagógica. A esse respeito o CP2 foi taxativo ao afirmar que:

Muitas são as dificuldades a começar pela falta de apoio da SEMED-Cametá, passando pela resistência dos professores em participar dos eventos propostos como reuniões, cursos de formação continuada e momento pedagógico, até chegar nas cobranças que são muitas porque há professores que acham que só porque atuamos na coordenação pedagógica temos que saber de tudo, resolver todos os problemas de aprendizagem dos alunos e também os que aparecem corriqueiramente na escola.

As considerações apresentadas pelo CP2 demonstram a falta de compromisso que a SEMED-Cametá tem para com a prática educativa, pois, por ser a representante maior das ações educativas no município e a responsável por manter o ensino fundamental, deve ser a primeira incentivadora de políticas e projetos que visem oferecer uma educação de qualidade.

Somada à omissão da Secretaria Municipal de Educação, está a resistência dos professores em participar de ações continuadas na escola, entretanto, pode-se atribuir esse desinteresse relativo dos professores à falta de estímulos oferecidos pela gestão e coordenação do trabalho pedagógico na escola que não valoriza as ações docentes, no sentido de oferecer cursos de formação continuada no âmbito da escola por área de atuação (matemática, ciências naturais, história, geografia) e por deixar a critério do professor participar de cursos extraescolares sem que **sofra nenhuma penalidade** por se ausentar de suas tarefas escolares em busca de uma formação que se desdobraria em melhorias na ação docente.

É um tanto incabível que o professor, na busca por um processo constante de formação, ou de aperfeiçoamento de sua prática docente, sofra qualquer penalidade, pois todo ato formativo traz consigo mudanças que interferem diretamente na prática docente. Assim,



negar ao professor o direito de buscar uma formação permanente significa negar o valor que o ato educativo possui na transformação da realidade, pois, ao deparar-se com essa situação o professor torna-se um sujeito sem autonomia, ou mesmo sem espaço para transformar seu próprio fazer pedagógico.

É importante ressaltar que o professor, enquanto sujeito predisposto a desenvolver um processo constante de aprendizagem, deve estar em constante atualização, a qual pode ser oferecida dentro e fora da escola. Quando a escola disponibiliza esses cursos, na maioria das vezes os profissionais não o precisam buscar fora, mas, ao olharmos para a realidade da EMEF Santa Terezinha, nota-se que a instituição ainda não ofereceu nenhum curso que preconizasse o aperfeiçoamento do corpo docente da escola, o que leva muitos desses profissionais a irem buscar qualificação em outros locais. O que é intrigante na fala do coordenador pedagógico é com relação às penalidades que supostamente sofrem os professores que necessitam fazer cursos sem a autorização do grupo gestor da escola. Isso parece mais um absurdo, pois nenhum professor deve ser penalizado só porque está buscando saberes que irão fundamentar a sua prática de sala de aula.

Essa negativa do grupo gestor da escola em disponibilizar os profissionais para a busca efetiva de uma formação mais eficaz se expressa na fala do PF5 ao afirmar que: “Um dia precisei me preparar para defender o artigo de conclusão de minha especialização, solicitei ao grupo gestor permissão para a realização desse trabalho, mas tive esse pedido negado, pelo fato do sábado em questão ser letivo”.

As denúncias feitas pelo PF5 negam todos os princípios educativos proferidos por um modelo de gestão democrática, pois, na gestão democrática, os profissionais da educação possuem autonomia para ir em busca de uma formação sólida que venha a contribuir para a elevação da qualidade do ensino. Negar esse direito ao professor significa negar a importância que a educação desempenha na vida dos sujeitos sociais, pois é por meio da reflexão sobre a prática diária que se chega ao processo de transformação da realidade.

Não se pode deixar de mencionar também a forma particular como os coordenadores pedagógicos são vistos pelos sujeitos que habitam a escola, o que fica claro na resposta dada pelo CP2 ao fazer referência à função de coordenador pedagógico; ele mostra que este é



responsável por desempenhar “mil e uma” funções e, quando não as faz, recebe crítica de todos os sujeitos escolares. É importante ressaltar que o coordenador pedagógico não pode ser responsabilizado por todos os problemas que emergem no espaço escolar, pois, se isso acontecer, o mesmo não terá uma identidade profissional consolidada, o que trará sérias deficiências para o processo ensino-aprendizagem.

Diante desse emaranhado de questões que recaem sobre a figura do coordenador pedagógico, é importante ressaltar que a responsabilidade desse profissional desdobra-se principalmente sobre: acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; subsidiar os professores a atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Apontando para uma direção totalmente distante da do CP2, o CP1 assegura que suas principais dificuldades residem principalmente no “Saber se desdobrar, pois Coordenador Pedagógico tem que ser médico, delegado, investigador, Religioso, Psicólogo, Administrador, Professor, Mágico (aparecendo e desaparecendo na hora certa)”. Diante dessa afirmação, Batman (1998 apud LIMA e SANTOS, 2007) afirma que a demasiada acumulação de função pelo coordenador pedagógico o leva, muitas vezes, a não saber quem é, e que função desempenhar, o que leva este a muitas vezes ser relapso e em outra muito exigente, tornando-se, assim, um rival dos professores. Por este motivo, questionou-se tanto os coordenadores pedagógicos quanto os professores a respeito de como é o seu relacionamento.

O CP1, longe de qualquer modéstia, afirma que “Minha relação, com os professores que oriento é Excelente”. Identifica-se na fala do CP1 certa ingenuidade que nega a contradição da realidade, pois o ter uma relação excelente com os professores não significa que se é um bom profissional, pois este relacionamento pode estar baseado em relações sociais e afetivas e não profissionais. Sendo assim, a relação entre coordenador pedagógico e professores deve ser de parceiros, no qual os mesmos busquem juntos, alternativas que visem propiciar melhorias na qualidade do ensino.



Numa perspectiva mais humanística, o CP2 revela o esforço que faz em busca de estabelecer uma relação harmônica de diálogo com os professores, sempre como parceiros no processo de planejamento e elaboração das ações educativas. Dessa forma, o CP2 diz que:

Procuro me relacionar da melhor forma possível com os professores, me coloco na mesma altura deles porque afinal sou professora, estou como coordenadora pedagógica, mas eu sou concursada para o cargo de professora, entretanto, não se pode agradar a todos, pois a função supervisora dentro da função que ocupo me leva a cobrar um pouco mais dos professores e muitos não gostam de ser cobrados.

A fala da CP2 revela uma ação que não é puramente mecânica, mas permeada por ações e sentimentos humanos, pois ocupar um cargo que delega funções é muito complicado, já que os professores são seres humanos que não estão desprovidos do *gostar* e do *não gostar* de receber críticas por sua atuação. Ninguém gosta de receber críticas, mas é por meio delas, principalmente, que se começa a refletir de forma crítica sobre o nosso fazer pedagógico. Nessa direção, cabe ao coordenador ser ponderado e escolher o momento certo para realizar ações como essa no espaço escolar, pois essas ações ao mesmo tempo em que podem contribuir para a melhoria na qualidade do ensino oferecido, podem, sem dúvida, fragilizar o trabalho pedagógico e a ação docente.

Diante das considerações supracitadas, o papel do coordenador pedagógico refere-se, sobretudo, à interlocução entre o grupo escolar e a comunidade, dado que é o coordenador pedagógico o responsável por criar momentos e ações democráticas para que, de fato, a relação entre os sujeitos da comunidade seja de parceira e partilha.

Em relação aos professores, o PF1 garantiu que sua relação é “Boa, de amizade”. O PF2 afirma que é um relacionamento: “harmônico, de troca de experiências”. Ao mencionar o termo troca de experiência, o PF2 nos remete à reflexão acerca do papel do coordenador pedagógico diante do planejamento educacional e da formação continuada do professor, pois a formação continuada do professor deve ser oferecida dentro do espaço escolar e deve ser coordenada pelo coordenador pedagógico que é um especialista em educação e detentor de uma vasta experiência da prática docente.



Não se está afirmando aqui que o coordenador pedagógico ofereça um receituário ao professor de como atuava quando assumia o posto de docente, o que se quer, na realidade, é afirmar que as experiências do coordenador pedagógico, embora tenham ocorrido em outro momento histórico, podem servir como base para, juntos, professores e coordenadores pedagógicos, buscarem soluções para os problemas que emergem diariamente da prática docente.

O PF4 garante: “Me relaciono bem com os dois coordenadores pedagógicos da escola, pois quando tenho alguma dúvida, questiono-os e os mesmos prontamente me respondem”. A resposta do PF4 demonstra uma relação de reciprocidade e de troca de saberes entre os coordenadores pedagógicos e os professores, dado que estes profissionais estão sempre à disposição dos professores para tirar eventuais dúvidas.

Um fato chamativo no desenrolar da questão supracitada vem na resposta do PF3, que afirmou: “No plano pessoal é muito bom, mas no campo profissional é um pouco conturbado”. O conceito de “conturbado” adotado pelo PF3 refere-se, principalmente, à participação pouco efetiva dos coordenadores pedagógicos na vida de professores e alunos, o que acaba por reproduzir as estruturas sociais vigentes e as práticas de ensino tradicional/técnica/burocrática.

É importante ressaltar que um bom relacionamento entre coordenadores pedagógicos e professores é um dos elementos fundamentais para a garantia da melhoria da qualidade de ensino e da democratização do espaço escolar, mas só isso não basta, é preciso que os coordenadores pedagógicos se tornem parceiros dos professores nas ações docentes, inclusive nos planejamentos e na elaboração da proposta pedagógica da escola, pois o trabalho do coordenador pedagógico gira em torno principalmente do desenvolvimento das ações pedagógicas. Diante dessas assertivas, um bom relacionamento no espaço escolar é apenas uma face da moeda, entretanto, isso não é suficiente para a realização de um trabalho exitoso na escola.

Pautado numa visão mais crítica sobre a atuação do coordenador pedagógico e as relações que estabelecem com os sujeitos escolares, em seu modo particular de se expressar, o PF5 afirma que: “Como temos dois coordenadores pedagógicos na escola, tenho uma boa relação com apenas um, aquele que está mais presente no turno em que trabalho”.



Percebe-se, a partir da fala do PF5, que há uma linha que se interpõem ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, pois os mesmos atuam em horários distintos, o que revela uma fragmentação das ações desenvolvidas na escola e a negação do trabalho coletivo. Isso se evidencia pelo simples fato de que o incentivo e o estímulo para o desenvolvimento do trabalho coletivo deve emanar da coordenação do trabalho pedagógico, ou mesmo dos profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos, já que são estes profissionais os responsáveis por acompanhar e orientar as ações desenvolvidas no espaço escolar. Neste sentido, é papel do coordenador pedagógico de uma escola acompanhar o trabalho pedagógico em todos os turnos em que a instituição em que estiver lotado funcionar, pois isso gera comprometimento não apenas por parte do coordenador pedagógico, mas de todos os profissionais da escola. Dessa forma, uma atuação desconexa com a maneira circunscrita acima denota que os coordenadores pedagógicos negam os princípios fundamentais inerentes à sua profissão defendidos no Art. 4º da Lei 9.394/96:

Coordenar o processo de construção coletiva e execução da Proposta Pedagógica, dos Planos de Estudo e dos Regimentos Escolares; investigar, diagnosticar, planejar, implementar e avaliar o currículo em integração com outros profissionais da educação e integrantes da comunidade; supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente; velar o cumprimento do plano de trabalho dos docentes nos estabelecimentos de ensino; assegurar processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento, em colaboração com todos os segmentos da comunidade escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino; promover atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação.

Nos termos descritos acima, ao ausentar-se de seu papel educacional, ou mesmo de sua função no espaço escolar, o coordenador pedagógico forja os princípios fundamentais da educação que se refere, principalmente, à democratização do espaço escolar, compromisso com a transformação da realidade e exercício da cidadania. Levando em



consideração o exposto, é pertinente relembrar a etimologia da palavra participação, que, de acordo com Benincá (1995, p. 14), origina-se do latim “participatio” (pars + in + actio) que significa ter parte na ação. Para ter parte na ação, é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. “Executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela”. Assim, ao participar das ações educativas os sujeitos sociais não excluem a participação de seus iguais, pelo contrário, criam a possibilidade de compartilhar, concordar ou discordar dos princípios dispostos na escola. É importante ressaltar que discordar numa perspectiva democrática é apenas exercitar a cidadania em benefício do diálogo e da reflexão crítica sobre as ações da escola e não como há muito vem se assumindo, uma questão pessoal, ou burocraticamente fruto de uma política estritamente partidária.

Sobre o processo de formação continuada, que é o elemento chave do processo educativo, os CP1 e CP2 afirmaram que oferecerem os cursos regularmente, mas todos os professores afirmaram que não receberam formação na escola, apenas fizeram um planejamento em nível de SEMED-Cametá, mas que não pode ser considerada formação continuada, já que essa ação deve ser um processo constante, e não uma ação anual isolada que acontece esporadicamente. É importante ressaltar que a formação dos professores não depende apenas dos programas oficiais, ou seja, das propostas de governo. A escola deve se constituir num espaço privilegiado de debate, discussão e encontros que possam progressivamente promover a formação continuada dos professores. Enfatizando o papel que ocupa, a formação continuada na constituição de uma prática docente eficaz, Demo (1993, p. 13) assegura que:

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, à fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos.

É importante lembrar que essa cobrança sobre a atuação do professor não é apenas responsabilidade desse profissional, mas também dos articuladores do trabalho pedagógico, dado que a formação continuada do professor encontra-se entre as atribuições



pertinentes às ações do coordenador pedagógico. Entretanto, não se está afirmando aqui que as deficiências que recobrem, na maioria das vezes, a prática docente seja de responsabilidade do coordenador pedagógico, mas este, por possuir uma formação mais específica, deve contribuir para que o professor possa refletir sobre sua prática de modo a transformá-la.

Em síntese pode-se dizer que todas as contradições existentes nas falas dos sujeitos entrevistados só enriqueceram este trabalho que tinha por finalidade analisar os desafios colocados ao coordenador pedagógico no espaço escolar, tendo em vista a melhoria relativa da qualidade do ensino oferecido no espaço escolar.

4. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Coordenar o trabalho pedagógico no espaço escolar não é uma tarefa fácil, mas é uma ação necessária para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. A ação pedagógica não pode continuar a ser vista apenas como uma forma do coordenador/ supervisor pedagógico fazer cobranças ao professor, mas deve ser, principalmente, um momento no qual esse profissional troque experiência com seus colegas de trabalho, ou mesmo repasse algumas orientações referentes ao processo formativo dos professores e ao ensino-aprendizagem dos alunos.

A partir das análises teóricas e da coleta dos dados, evidenciou-se que, na EMEF Santa Terezinha, a ação pedagógica ainda não acontece de forma efetiva, o que vem a ser um problema para o processo ensino-aprendizagem, já que isto fragiliza o trabalho docente no espaço escolar. Diante dessas assertivas, constatou-se que o trabalho pedagógico ainda acontece de forma esporádica e fragmentada, dado que, embora possua dois profissionais ocupando a coordenação pedagógica, mas trabalhando de forma isolada ou mesmo desconexa, o que acaba por comprometer a qualidade do ensino que é oferecido na escola. Contudo, foi visível na fala dos professores que a coordenação do trabalho pedagógico teve um significativo avanço, pois, em anos posteriores, nem mesmo as ações fragmentadas aconteciam na escola, ficando a cargo dos professores a elaboração de todas as ações pedagógicas e eventuais problemáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem.



Evidenciou-se no decorrer dessa investigação que o coordenador pedagógico ainda não desempenha a função que lhe é inerente na elaboração da proposta pedagógica da escola, pois, embora tenha afirmado que organiza reuniões por grupos ou segmentos escolares, nas falas dos professores, dos pais e dos alunos ficou evidente que, na prática, isso não acontece e que o coordenador pedagógico da escola elabora a proposta pedagógica apenas com a colaboração da equipe gestora da escola, o que acaba por comprometer o sentido maior do trabalho pedagógico que é o de possibilitar a participação dos sujeitos da comunidade escolar nas ações desenvolvidas no espaço escolar.

Levando em consideração que a ação pedagógica se processa por meio de um trabalho coletivo estrategicamente organizado, o PPP é um momento de reflexão coletiva, no qual se tem representada a identidade da instituição e dos sujeitos que dela fazem parte. Negar a participação de maneira crítica dos sujeitos no processo de elaboração do PPP significa falsear a realidade e ainda retornar para uma prática de coordenação baseada no controle e num planejamento puramente técnico, descontextualizado, que deve ser colocado em prática por todos os sujeitos da escola.

O segundo objetivo, não distante do primeiro, preconizava, perceber se o planejamento educacional e pedagógico disposto na proposta pedagógica estar se efetivando nas práticas diárias dos sujeitos da EMEF Santa Terezinha. Contatou-se, ao longo desta pesquisa, que as ações pedagógicas dispostas no planejamento e no PPP da escola não se efetivam na prática, pois há uma desarticulação no trabalho desenvolvido pelos dois coordenadores pedagógicos da escola pesquisada. Assim, o trabalho pedagógico se mostra fragmentado e total sem direcionamento, pois inúmeras ações, como as práticas de formação continuada planejadas e organizadas para acontecer no mês de março de 2012, não aconteceram e estão sem data prevista para acontecer.

É importante que o coordenador pedagógico, enquanto especialista em educação, ofereça cursos continuados de formação, para que os professores atualizem suas práticas e possam contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, os cursos continuados deveriam estender-se também aos diretores e coordenadores pedagógicos, já que este é um momento de reflexão e atualização de seus próprios fazeres na instituição escolar.



No que tange ao terceiro objetivo – “Identificar os instrumentos de organização e de avaliação do trabalho pedagógico e da proposta pedagógica da EMEF Santa Terezinha” –, notou-se que embora se tenha um grande esforço em organizar o trabalho pedagógico na EMEF Santa Terezinha, não se tem instrumentos ou mesmo mecanismos avaliativos que possibilitem ao grupo escolar detectar eventuais falhas nas ações articuladas e realizar possíveis correções.

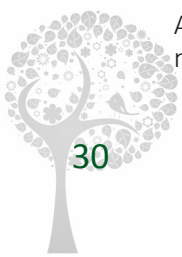
Tanto é verdade que, no que tange ao trabalho desenvolvido na escola, não se tem o momento de avaliação, ou seja, um momento de reflexão crítica sobre o que deu e o que não deu certo. Isso, contudo, dificulta o trabalho pedagógico na escola já que impede que os profissionais da escola retornem para corrigir as eventuais falhas e só depois avancem. Nestes termos, o trabalho na EMEF Santa Terezinha tem avançado sempre de maneira desordenada e sem critérios. Sendo assim, a realidade mostrada no corpo deste trabalho deve ser entendida como um momento propício para uma reflexão teórico-prática sobre a importância da função de coordenador pedagógico no espaço escolar, pois o processo ensino-aprendizagem, a formação do professor e a democratização das ações educativas são responsabilidades que recaem sobre esse profissional e que requerem um trabalho coletivo, crítico e fundamentado não apenas por experiências teóricas oriundas da academia, mas, principalmente, por experiências práticas resultantes de suas próprias ações enquanto docentes.

Diante das considerações supracitadas, fica o desejo de que a EMEF Santa Terezinha e o município de Cametá, de modo geral, repensem a ação que vem sendo desempenhada pelo coordenador pedagógico no espaço escolar, pois a melhoria da qualidade do ensino e mesmo a transformação da realidade dos alunos dependem do trabalho desse profissional, que, junto à comunidade escolar, deve traçar objetivos e metas a serem perseguidos no decorrer do ano letivo visando sempre dias melhores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação Contínua de Professores**. Brasília, DF: TV BRASIL, 2005.

ANDRADE, Narcisa Veloso de. **Supervisão em Educação**: um esforço para melhoria dos serviços educacionais. Rio de Janeiro: LTC, 1979.



BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Projeto Pedagógico**: um estudo introdutório. Pedagogia em Foco. Petrópolis, RJ: 2002.

BARROSO, J. Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. **Inovação**, n. 4, p. 55-86, 1991.

BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. **Revista Educação - AEC**, n. 26, jul./set. 1995.

BENVIDES, Maria Victória de M. S. **A cidadania Ativa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BERNADO, Elisangela da Silva. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em 07 maio 2012.

BOUTINET, J. **Antropologia do projeto**. 5.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dez. 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005.

CANDAU, Vera Maria (2001). **Magistério**: construção cotidiana. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARVALHO, Delza Maria de. **Política e exclusão social**: um estudo de caso sobre o município de Cameté. Belém: Camutás, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípios Científicos e Educativos. São Paulo. Cortez, 1993.

EYNG, A. Projeto político pedagógico: planejamento e gestão da escola. **Revista Educação em movimento**, v. 1, n. 2, p. 59-69, mai./ago. 2002. Curitiba.

FERREIRA, Naura Syria C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Supervisão educacional**. Para uma escola de qualidade: da formação a ação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, Normanda Ferreira. **Pedagogia hospitalar?** Formação, reflexão e ação. Manaus: Uninorte, 2006.



FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Cadernos Educação Básica**: o projeto pedagógico da escola. Brasília, DF: MEC/FNUAP, 1994. (Atualidades pedagógicas)

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GUIMARÃES, Solange Padilha Oliveira. Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na escola. **Revela, Periódico de Divulgação Científica da FALS**, n. 01, nov. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Elma Corrêa de. Um Olhar Histórico sobre a Supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2001.

LIMA, Paulo Gomes e SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare, Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

MEDEIROS, L. et al. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 1985.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação. Tradução de T. Brito. Porto Alegre, 28 jul. 2004.



O currículo do Ensino Médio: as DCNEM e as práticas curriculares no cotidiano da escola média

Adriane Santos Siqueira

Resumo: O presente artigo refere-se ao estudo das práticas curriculares em uma escola pública de Ensino Médio da cidade de Cametá-PA. O principal objetivo traçado para esta pesquisa foi investigar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores da escola, relacionando-as com os princípios da interdisciplinaridade e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Para tanto utilizamos a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), observação na escola e em sala de aula e a entrevista para entender como estas práticas são desenvolvidas e quais os fundamentos que os professores utilizam para planejá-las e realizá-las. As análises tiveram como bases teóricas autores que discutem a reforma curricular do Ensino Médio, como Lopes (2002, 2004, 2008) Kuenzer (2009) e Zibas (2001), e a dimensão prática do currículo a partir de Sacristán (2000). As práticas dos professores demonstram principalmente que os mesmos possuem uma margem de autonomia no desenvolvimento do currículo, dando-lhes espaço para a construção curricular da escola. Percebemos que, apesar dos professores não demonstrarem amplo conhecimento das DCNEM, as principais categorias analisadas são encontradas em suas práticas, devido, principalmente, não serem uma novidade nas políticas curriculares. Porém, as maneiras como eles as concebem e as desenvolvem são diferentes das concepções presentes nos documentos oficiais e nos estudos dos autores, devido principalmente as DCNEM não serem a principal referência para a organização curricular da escola.

Palavras-chave: Ensino Médio. Práticas Curriculares. DCNEM.

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, configurou o Ensino Médio como a última etapa da educação básica, portanto, fez-se necessário organizá-lo para possibilitar aos jovens uma formação geral sólida, com a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania como principais finalidades.



Em seguida, no final da década de 1990, este nível de ensino passou por uma reforma educacional, na qual a sua organização curricular teve alterações importantes. Estas mudanças não estão fora de um contexto global, mas seguiram uma tendência mundial, devido a mudanças relevantes no âmbito científico, tecnológico, principalmente no econômico do sistema capitalista mundial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas em 1998, através da Resolução CEB 03/98, passaram a definir a forma como o ensino estava organizado na dimensão curricular. Entretanto, em 2012, foram aprovadas novas DCNEM, Resolução CEB 02/2012, o que colocou novamente o Ensino Médio e sua organização curricular no foco dos debates educacionais.

Porém, ainda que a organização curricular do Ensino Médio seja recorrente nas discussões no meio educacional, pois gera muitas especulações a respeito do destino do nível médio, ainda é pouco discutida no que diz respeito ao olhar das escolas, como um ponto de partida para a avaliação e o debate das DCNEM, tornando-se fundamental uma análise destes documentos relacionando-os com a dinâmica do espaço escolar.

Assim, esta pesquisa propôs como objetivo geral investigar as práticas curriculares desenvolvidas por professores em uma escola média da rede pública estadual do município de Cametá, tendo como base para análise destas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), através das categorias da interdisciplinaridade e contextualização.

Esta pesquisa configura-se como pesquisa qualitativa e foi realizada em três fases: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e análise dos dados obtidos. Uma pesquisa qualitativa visa detectar uma problemática juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa e busca ações estratégicas que visem solucioná-la, exigindo assim uma maior interação entre sujeito e objeto (CHIZOTTI, 2009).

O primeiro tópico expõe a pesquisa bibliográfica, que se centrou, especialmente, em autores que já discutem sobre o campo do currículo e, especificamente, sobre currículo do Ensino Médio, alguns como Sacristán (2000), Nunes (2002), Lopes (2002, 2004, 2008), Zibas (2001).

Nesta fase da pesquisa foi destinada uma atenção especial aos documentos que fundamentaram a análise das práticas curriculares



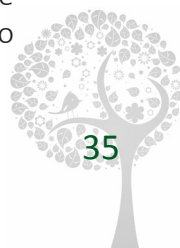
da escola, as DCNEM. Portanto, a análise documental foi considerável neste espaço da pesquisa, pois permitiu “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY, 1981 apud LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38), encaixando-se, então, na apreciação das DCNEM, resolução CEB 03/98, que possuem relevância nacional na organização do Ensino Médio e, também, foram utilizados nesta pesquisa para fomentar a discussão acerca das práticas curriculares que eles subsidiam na escola. Aqui se justifica a análise das DCNEM de 98 e não a que foi aprovada no ano de 2012, por dois fatores. Primeiro, as novas DCNEM ainda não dispõem de uma discussão teórica consistente no campo do currículo, ou seja, ainda não temos autores que tenham feito alguma análise destes documentos, a não ser o próprio parecer da resolução. Segundo, as novas DCNEM ainda não produziram efeitos na prática curricular desenvolvida pelas escolas que possam ser investigados.

O segundo tópico expõe a análise das práticas dos professores a partir das conclusões dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização realizada na análise documental, sendo imprescindível a observação e as entrevistas. A observação foi de caráter participante, visto que se busca compreender:

[...] os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e as sintonias de relações interpessoais e sociais e as atitudes e os comportamento diante da realidade (CHIZOTTI, 2009, p. 90).

Dessa forma, priorizamos as situações que contribuem para a organização e desenvolvimento curricular, tendo em visto o currículo praticado, como o planejamento da escola e as aulas. A observação foi registrada através de anotações das falas dos sujeitos envolvidos, atentando para expressões que permitissem, principalmente, a compreensão do professor a respeito dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização e a forma como eles os incluíam em suas práticas.

A entrevista também foi necessária em virtude de ser um método que possibilita a coleta de dados que não podem ser acessados somente pela observação, como o planejamento dos professores, a utilização



das DCNEM pelos professores. A entrevista foi realizada através de questionário semiestruturado devido permitir a flexibilização das perguntas, pois ela “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” e possibilitando que “[...] o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34-35). Para este artigo foi utilizado fragmentos das entrevistas realizadas com três professores.

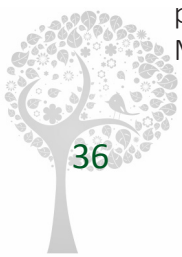
Uma pesquisa realizada no Ensino Médio encontra-se em um grau desafiador, pois tal nível de ensino possui especificidades que por vários fatores deixam de ser atendidas. O nível médio é a etapa final da educação básica, que deveria oferecer aos jovens uma formação geral proporcionando-lhe uma visão integral do conhecimento e, principalmente, condições para vislumbrar a continuação dos seus estudos e sua futura inserção no mundo do trabalho. Porém, tal finalidade encontra-se espremida entre as contradições históricas do Ensino Médio, como a dicotomia entre formar para o trabalho e formar para o prosseguimento dos estudos.

2. AS DCNEM: CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NA RESOLUÇÃO CEB 03/98

As DCNEM são a expressão maior da reforma curricular do Ensino Médio, sofrida na década de 1990 (LOPES, 2008), suas orientações foram pensadas e redigidas tendo por base as transformações vividas pela sociedade da época, na qual

[...] os processos de trabalho são novos; os meios de comunicação aceleram sobremaneira a troca de informações e de ideias e produzem interconexões globais; o conhecimento produzido em progressão geométrica nessas interconexões assume uma centralidade crescente – portanto, à educação é conferida a tarefa de adaptar as pessoas a esse mundo em mudança (LOPES, 2008, p. 95).

Segundo Nunes (2002), este documento, antes de ser aprovado, passou por consulta de representações de variados segmentos: Ministério da Educação (MEC); no Seminário de Políticas de Ensino



Médio; universidades públicas e privadas e órgãos acadêmicos; associações de escolas particulares e de profissionalizantes da esfera pública; e de educadores brasileiros. Porém o documento não deixa claro se possíveis contribuições foram acatadas e de que forma tais consultas, em especial aos educadores, foram realizadas (NUNES, 2002).

De acordo com as próprias diretrizes, a *contextualização* e a *interdisciplinaridade* são os princípios pedagógicos que estruturam o currículo, juntamente com os princípios da *identidade*, *diversidade* e *autonomia*.

A contextualização é uma das referências para o tratamento dos conhecimentos a serem abordados na escola. As DCNEM a definem como a concretização do conhecimento relacionado “com a prática ou a experiência do aluno”, justificando que nesta perspectiva permite ao aluno o “entendimento, crítica e revisão” do mesmo, oportunizando-o uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2002b).

Nas propostas, os principais contextos onde os alunos devem perceber a aplicabilidade dos conhecimentos com os quais interage na escola são o mundo do trabalho e a prática da cidadania. Lopes (2008) analisa que o contexto nas DCNEM pode ser concebido como: “[...] 1) do trabalho; 2) da cidadania; e 3) da vida pessoal, cotidiana e de convivência” (p. 113). Entretanto, dentre estes o contexto do trabalho se sobressai devido à ênfase na preparação básica para o mundo do trabalho. O parecer afirma:

O *trabalho* é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio [...], [pois], nas sociedades contemporâneas, *todos*, independentemente de sua origem e destino sócio profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos (BRASIL, 2002a, p. 86, grifos do autor).

Porém, no documento coexistem termos como: relacionar teoria e prática; aplicação de conhecimentos; cotidiano do aluno; utilizados para facilitar e legitimar os discursos das DCNEM, camuflando a



predominância dos “princípios instrumentais” relevantes em uma formação para o mercado de trabalho (LOPES, 2008).

Assim, nas DCNEM, a contextualização:

[...] visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de modo que esteja apto a transferir essa capacidade de solução de problemas para o contexto do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo (LOPES, 2008, p. 144).

Portanto, agora é importante para a escola se preocupar em desenvolver a capacidade de transferir um conhecimento construído em uma determinada situação para utilizá-lo em uma nova situação mais adiante (GAGNÉ, 1965 apud LOPES, 2008), pois diante das rápidas transformações no mundo do trabalho, ocasionadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico, o indivíduo precisa ter capacidade de se ajustar a estas.

Na organização curricular percebemos que os conhecimentos são contextualizados nos processos de produção de bens e serviços que lhe são próprios. Ao que vemos: “[...] a produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia [...]. A produção de bens na área da mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de física” (BRASIL, 2002a, p. 87). Nesse sentido, percebemos que tal organização, mesmo priorizando a contextualização e a interdisciplinaridade, reflete a maneira como os arranjos disciplinares foram elaborados nas diretrizes, de forma separada, sendo as discussões limitadas no universo da disciplina (LOPES, 2008).

Um contexto importante também, segundo as Diretrizes, é o da cidadania, sendo configurado no documento como: *práticas sociais e políticas, práticas culturais e de comunicação, vida pessoal, cotidiano e convivência, meio ambiente, corpo e saúde*. Dessa forma, as DCNEM proporcionam espaços em que o aluno trabalhe de maneira ativa, de modo que sua aprendizagem seja significativa. Para uma melhor compreensão o parecer exemplifica:

Trabalhar os conteúdos das ciências naturais no contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento de água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de porque as construções



despencam quando os materiais utilizados não tem a resistência devida (BRASIL, 2002a, p. 88-89).

Entretanto, segundo o parecer, a aproximação com o cotidiano não deve tirar da escola sua singularidade enquanto uma instituição educacional, que lida com conhecimentos sistematizados, importante para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Assim, enfatiza que estreitar a relação do conhecimento escolar com as experiências dos alunos visa:

[...] facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha (BRASIL, 2002a, p. 92).

Portanto, demonstra que a relação entre teoria e prática ocorre por uma via de “mão dupla” (BRASIL, 2002a), na qual o aluno percebe a aplicação dos conhecimentos científicos em seu cotidiano e os utiliza para reorganizar, e até mesmo, questionar, as suas experiências.

Entretanto, segundo Lopes (2008), pensar que a aproximação do cotidiano através da contextualização contribui para desenvolver competências relacionadas aos saberes cotidianos é um equívoco se não considerarmos a ênfase no contexto do trabalho, no qual sobressaem as competências que serão desenvolvidas neste. Com a contextualização submissa ao mundo produtivo “[...] os contextos [...] [nas DCNEM] tornam-se espaços de aplicação e de formação das competências necessárias ao trabalhador e ao cidadão adaptado ao mundo em mudança” (LOPES, 2008, p. 146).

Ao propor uma organização curricular que exige trabalhar com contexto, as DCNEM exigem um olhar neste que permita percebê-lo de diferentes perspectivas, tendo como fundamento então a interdisciplinaridade.

O inciso I do Art. 8º das DCNEM diz que:

I. a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos que pode



ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 2002b, p. 131).

Este diálogo tem como objetivo, segundo as Diretrizes, propiciar aos alunos “compreensão mais ampla da realidade”, supondo que, para a melhor visualização de um fenômeno, exigem-se competências ligadas a diferentes áreas do conhecimento.

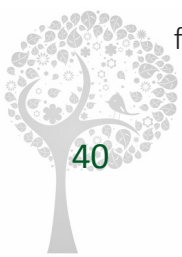
Neste sentido, entende-se que a interdisciplinaridade não extingue as disciplinas (LOPES, 2008), visto que, segundo as DCNEM, cada disciplina deverá contribuir com a sua “especificidade”, propiciando estudo, pesquisa e ação sobre problemas comuns entre os campos do saber. Segundo Lopes (2008), ao fundamentar o currículo na interdisciplinaridade, pressupõe-se uma mudança e uma flexibilidade na organização curricular devido a estas mobilizarem o trabalho integrado das disciplinas, principalmente através das áreas do conhecimento propostas para o Ensino Médio.

Lopes (2008) enfatiza que, como ocorre com a contextualização, o conceito de interdisciplinaridade apresenta um hibridismo de discursos:

[...] que vão de uma perspectiva meramente instrumental até uma articulação mais profunda de campos de saberes – contribui para a legitimidade social das DCNEM e dos PCNEM, mas não supera o discurso disciplinar como base de sua organização do conhecimento escolar (p. 108).

É interessante observar que, ao conceituar interdisciplinaridade, as DCNEM enfatizam a necessidade das disciplinas serem “didaticamente solidárias”, pressupondo que o “diálogo” entre as disciplinas deve fazer com que “disciplinas diferentes estimulem competências comuns”, porém cada uma contribuindo “para a constituição de diferentes capacidades”, a partir da especificidade de conhecimento que constitui cada uma delas, proporcionando desenvolvimento dos diferentes aspectos do aluno, visando sua formação completa e integrada (BRASIL, 2002b).

Porém, ao definir as competências nas áreas, a interdisciplinaridade fica subentendida nestas, evidenciando muito mais a contextualização



como exigência para alcançá-las, principalmente o contexto do trabalho, deixando mais implícito o da vida social. Tal evidência da contextualização está associada ao verbo aplicar, considerando sempre o caráter utilitário e instrumental dos conhecimentos.

Lopes (2008) defende que o currículo integrado através da interdisciplinaridade e contextualização é um discurso recontextualizado que confere maior aceitação por estar ligado a uma perspectiva de mudança trazida no bojo da reforma. Porém, apesar das DCNEM exercerem um papel importante na definição do conhecimento escolar instituído para a escola, esta também tem espaços para produzir uma política curricular própria a partir da resignificação das propostas oficiais através de suas práticas curriculares (LOPES, 2004), como se verá no tópico seguinte.

3. AS DCNEM NO COTIDIANO DA ESCOLA

Ao investigar como a interdisciplinaridade é desenvolvida pelos professores, eles defendem o seguinte:

[...] eu gosto também de trabalhar com *língua portuguesa*, então a minha proposta pra esse ano pro sarau foi que meus alunos, eles fizessem algumas, alguns desenhos referentes a práticas *da disciplina X* que nós já vimos, mas voltado pra literatura... agora a apresentação que a gente vai ter, dia das mães eu tô trabalhando com a professora de *espanhol*, dentro da área dela [...] (PROFESSOR 01).

[...] então pra trabalhar em sala de aula sem eu querer eu preciso de história e geografia, [...] por que eu tenho que fazer uma tomada histórica, posicionar todo o ambiente pro aluno, pra mim poder jogar *assunto da disciplina Y*, tirando por base, eu vou precisar da biologia também, por que eu falo muito de desenvolvimento humano [...] (PROFESSOR 02).

Pela fala dos professores, percebemos que o Professor 02 cita a interdisciplinaridade como um recurso que ele utiliza no decorrer das aulas, relacionando os assuntos de suas disciplinas com assuntos de outras disciplinas. Já o professor 01 demonstrou a interdisciplinaridade através de atividades práticas, possivelmente voltadas para eventos da escola.

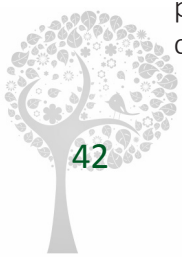


Durante as observações percebemos que alguns professores faziam algumas referências a outras disciplinas durante suas explicações. Na aula de português, durante a explicação do professor, ele mencionava assuntos da história, mas devido estar explicando o contexto histórico no qual nasceu uma escola literária, logo exigia do professor buscar elementos da história tais como acontecimentos e personagens históricos. Inclusive, a fala do professor sugeria que ele havia conversado com o professor de história sobre alguns acontecimentos deste contexto, pois durante a explicação, ele utilizou expressões como: “[...] eu conversei com o professor x ele me disse que tal fato [...]” (fala do professor a durante a aula, em 07 de maio de 2012). Assim, percebemos que a busca do diálogo entre os professores aparece nesse sentido para esclarecer temas ou conteúdos trabalhados em suas disciplinas.

Também foi visualizado que a interdisciplinaridade ocorria com mais frequência entre as disciplinas com objetos de estudo afins e que pertencem à mesma área do conhecimento, como história, geografia e sociologia, nas ciências humanas. Assim, a interdisciplinaridade é utilizada para relacionar os conteúdos entre as disciplinas (RAMOS, 2011), porém vemos que não ultrapassa uma necessidade imposta pelos próprios limites de cada disciplina.

Nas DCNEM, a utilização da interdisciplinaridade não tem o objetivo de “criar novos conhecimentos”, mas de propiciar o diálogo, como expressa o próprio texto, entre os diferentes saberes através de uma espécie de troca de experiências entre eles, que seria uma concepção mais próxima dos professores (MARTINS, 2000; KRAWCZYK, 2009; ZIBAS, 2001). Apesar disso, percebemos que, na concepção mostrada pelos professores, a relação entre os saberes visa melhor compreensão do objeto de estudo da disciplina, o que ocorre quando os professores resgatam conceitos de outras disciplinas a fim de explicarem de uma melhor maneira o assunto.

A interdisciplinaridade também não foi exposta pelos professores como uma metodologia para buscar objetivos comuns de ensino dentro da escola, que superem os limites das disciplinas e do trabalho individual do professor. Apesar disso, durante o planejamento da escola uma professora defendeu que não se deve restringir o desenvolvimento das competências básicas (quatro operações e leitura e escrita) somente



a língua portuguesa e a matemática. Nas observações, também percebemos que professores de outras disciplinas atuavam nessa direção. Para estimular a leitura entre os alunos, um professor de física exemplificou que aplicou uma atividade discursiva, na qual o professor auxiliou-os a desenvolver uma produção textual para alguns conceitos da disciplina de física.

As DCNEM não descartam este diálogo entre as disciplinas durante as aulas e exposições de assuntos, pois afirma que até mesmo esta “interdisciplinaridade singela” torna-se importante na formação do educando, ajudando-o a compreender que um assunto pode ser abordado de diferentes olhares. Entretanto, as diretrizes orientam a interdisciplinaridade para a compreensão de problemas comuns, deixando implícito o desenvolvimento de projeto como um meio de desenvolver um trabalho interdisciplinar, pois:

[...] será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio (BRASIL, 2002a, p. 79).

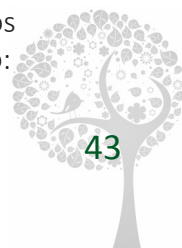
Entretanto, de acordo com a fala dos professores, a escola ainda não conta com um projeto interdisciplinar:

[...] a escola agora ela vai entrar com projeto né, de Jovens de Futuro, mas ainda não se praticou nada, aí, projetos na escola, a escola não tem projeto [...] (PROFESSOR 02).

[...] a escola não tem esse tipo de projeto assim pra trabalhar com o aluno diretamente, não. Está aguardando né, os Jovens de Futuro né, no momento não há nem individual nem coletivo não há [...] (PROFESSOR 03).

Assim, percebemos que se torna muito mais difícil desenvolver a interdisciplinaridade como uma prática, como uma dimensão metodológica (MARTINS, 2000; RAMOS, 2011; ZIBAS, 2001) sem um eixo integrador que mobilizará o trabalho integral das disciplinas (BRASIL, 2002a).

Além de ainda não contar com um projeto interdisciplinar, temos ainda a dificuldade dos professores realizarem um trabalho integrado:



[...] se fala na questão da flexibilização do ensino onde as disciplinas elas devem estar conexas umas as outras né, mas tu percebes que *nós enquanto professores não conseguimos conversar, se nós não conseguimos conversar como a gente vai praticar algo ligado* [...] (PROFESSOR 02).

Apesar de durante o planejamento, os professores organizarem algumas ações pelas áreas do conhecimento escolar, a integração por áreas parece não ser uma prática comum na escola, pois, além de não ser enfatizada por nenhum dos professores, durante o planejamento um dos coordenadores pedagógicos afirmou que o professor se fecha muito no trabalho individual, dificultando até mesmo a troca de experiências entre eles.

Na tentativa de contextualizar os conhecimentos de suas disciplinas percebíamos que os professores buscavam utilizar uma linguagem próxima dos alunos, com exemplos cotidianos de situações simples, que poderiam ser constatadas. Tais fatos eram frequentes e em uma das aulas um professor utilizou as expressões “contextualizar” e “aplicação prática” para exemplificar o assunto. Os contextos mais enfatizados pelos professores eram a vida cotidiana e a cidadania, ao contrário do documento, que enfatiza o mundo do trabalho (BRASIL, 2002a).

Os professores também relataram que, ao planejar suas aulas, consideram a importância de relacionar os conhecimentos de suas disciplinas com o cotidiano dos alunos:

[...] sempre eu levo também em consideração, por exemplo, eu trabalho na parte da manhã, e os meus alunos da manhã eles são quase, vamos dizer 60% [...] é do interior, então você tem que também *trazer essa realidade pra sala* por que não adianta, por exemplo, eu falar de uma fruta que eles não conhecem, eu tento, como a nossa principal fruta é o açaí, é... aí eu tento buscar também... *eu faço aulas práticas, eu tento buscar isso que o meu aluno já conhece pra cá pra dentro da sala de aula*, tipo a transformação da tapioca em goma, como é que se processa isso, como é que se dá essa transformação [...] (PROFESSOR 01).

[...] então todo ano eu faço um, quando chega no terceiro ano que eles vão falar sobre pesquisa nesse, nessa fase, eu levo



eles, eu peço pra eles escolherem um local ou escolherem um tema que eles achem legal e a gente vai *mostrar de forma prática como acontece as pesquisas* [...] (PROFESSOR 02).

Na fala do Professor 01 vemos que ele destaca como contextualização o fato de acrescentar conceitos, situações e experiências dos alunos na aula, de modo que possibilite o aluno a compreender como os conhecimentos escolares podem explicar a sua realidade. Já o professor 02 exemplifica como levar os estudantes a colocarem em prática os conhecimentos escolares aprendidos na disciplina. Pela concepção dos professores, a contextualização vem ao encontro da necessidade de uma aprendizagem significativa, que consiste tanto em valorizar os conhecimentos do estudante e os envolvidos no cotidiano deste como buscar relacionar os conhecimentos escolares com a experiência destes (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003; LOPES, 2002).

Alguns termos das DCNEM foram identificados nas falas e práticas dos professores: *relacionar teoria e prática; aplicação de conhecimentos; cotidiano do aluno*. Encontramos a incorporação de situações que são de interesse dos alunos, quando o professor de matemática, durante o planejamento da escola, diz que trabalhou em estatística como era calculada a média do ENEM, bem como da consideração dos conhecimentos que ele constrói em suas experiências, tanto para atestar estes conhecimentos como para questioná-los e reconstruí-los, quando o Professor 01 explica cientificamente como a tapioca se transforma em goma.

Os exemplos acima demonstram que os professores preocupam-se em abordar os assuntos dentro das experiências vivenciadas pelos alunos, bem como considerar os conhecimentos construído por eles dentro delas (BRASIL, 2002a). Entretanto, nas práticas observadas na escola, percebemos que a contextualização refere-se à articulação do conhecimento com a realidade imediata do aluno, bem como esta realidade apresenta-se de acordo com o objeto das disciplinas, uma contextualização que se faz possível e necessária (KUENZER, 2009).

Como vimos, as DCNEM enfatizam a contextualização como atividades que relacionam o conteúdo da disciplina com a prática, muito mais do que a valorização dos saberes do estudante. Assim, o professor não vai abrir mão do conhecimento que a escola tem a finalidade de ensinar, mas torná-lo significativo ao aluno, buscando



relacioná-lo com a sua “vida pessoal”. Dessa forma, não abre espaço para a “banalização” da aprendizagem escolar (BRASIL, 2002a).

Referimo-nos anteriormente que os professores procuravam estabelecer uma relação de proximidade com os alunos e no planejamento ficou perceptível que os professores conheciam algumas das realidades de seus alunos. Os professores compreendem que os conhecimentos das disciplinas são melhores compreendidas se estudados no contexto da prática, como aponta um professor de matemática ao defender a necessidade de ensinar os conceitos das disciplinas dentro das operações cotidianas que o aluno realiza.

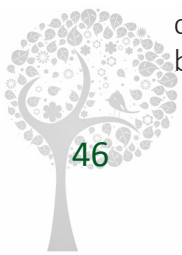
Entretanto, “[...] no cotidiano da escola fica difícil equacionar e identificar o que essa afirmação significa” (GOMES, 2006, p. 78), além de serem tomados como exemplos nas aulas. Além do que, o ensino contextualizado exige um trabalho integrado e interdisciplinar entre os conhecimentos (ABREU & LOPES, 2011), logo se o trabalho interdisciplinar é difícil, a contextualização também encontra dificuldades em ser desenvolvida na prática dos professores.

Não encontrar na escola uma marca, do ponto de vista conceitual, das DCNEM, demonstra a distância entre princípios e objetivos da reforma e a realidade das escolas. Krawczyk (2009) explica que esse distanciamento é comum entre as escolas, principalmente, pelo fato das diretrizes serem formuladas em um processo que não contou com uma participação significativa dos professores:

Nesse quadro, não é difícil compreender a falta de identificação com os conceitos-chave dos Parâmetros. Por exemplo, os conceitos de interdisciplinaridade e competências são interpretados de diferentes formas pelos professores e também pelos alunos (KRAWCZYK, 2009, p. 20).

As concepções trazidas nas DCNEM realmente abrem espaço para múltiplas interpretações dos professores, principalmente pelo hibridismo dos discursos (LOPES, 2004). Provavelmente, tal característica também justifique as diferentes formas como os princípios analisados no capítulo anterior puderam ser interpretados pelos professores.

Deste modo, percebemos que existe uma lacuna entre as concepções defendidas nas DCNEM e aquelas nas quais os professores baseiam as suas práticas, evidenciando que as:



[...] orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

A afirmação de Sacristán (2000) leva-nos a considerar que muitos dos princípios integradores das DCNEM são vagos para orientar as práticas dos professores, possivelmente pela maneira como estes princípios são definidos nos documentos e pela forma como estes documentos foram apresentados a comunidade educacional do nível médio, como afirma Gomes (2006):

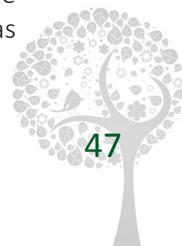
[...] o processo de implantação dos PCNEM, criados e colocados em ação no ano de 1999, segue com informações conturbadas desde a aplicação até os dias atuais, onde a sua chegada ou não foi percebida porque nem a mídia deu destaque, ou mesmo porque foi mal trabalhado, ou deixou de ser discutido com os professores nas escolas (p. 83).

Aliado a isso, temos o fato de não encontrarmos na escola algo sistematizado sobre as DCNEM ou os PCNEM. Ao falar sobre algo sistemático, referimo-nos a um produto de discussões e reflexões dos princípios das DCNEM feito pelos seus sujeitos, a partir da própria realidade da escola.

O conhecimento que os professores têm destes princípios e a presença deles de modo dispersa em suas práticas deriva do fato destes não serem novidades nas políticas curriculares (CARVALHO, 2001; ZIBAS, 2001), sendo trazidos principalmente pela LDB 9394/96 (ABREU & LOPES, 2011).

Tal situação assemelha-se à afirmação de Abramovay e Castro (2003) de que muitos professores, apesar de terem conhecimento dos PCNEM e terem acesso a eles, não demonstram um conhecimento profundo a respeito deles. As autoras declaram que:

[...] a falta de momentos planejados e sistematizados de estudos e discussão com os docentes e equipes pedagógicas



das escolas sobre os princípios e pressupostos da nova concepção de desenvolvimento curricular, bem como sua estratégia de implementação, colaboram para agravar essa situação (p. 248).

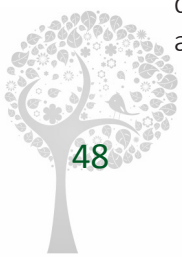
Estes “momentos” seriam contemplados principalmente no processo de construção da proposta curricular da escola, não somente para adesão de princípios trazidos pelos documentos, mas também para críticas, rejeição e até mesmo reformulações de certas orientações conforme a realidade da escola. Entretanto, como vimos os agentes da escola não tratam da reformulação curricular da escola, mas apenas da reformulação do currículo trabalhado na escola de uma forma parcial e fragmentada, principalmente em função de mudanças nos programas do vestibular, reduzindo-o à organização do conteúdo, e nas determinações do Sistema Educacional, quanto à forma de avaliação, por exemplo.

Assim, apesar dos professores reconhecerem a importância desses princípios para suas práticas, seus esforços são limitados no interior da escola por diversos fatores como: a pressão do vestibular, condições organizacionais, dificuldade de trabalho coletivo, ausência de momentos contínuos de reflexão e debate sobre o currículo, ausência de Projeto Político-Pedagógico, etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, interdisciplinaridade e contextualização são os meios para que a formação para o trabalho e para a cidadania seja alcançada. A contextualização produz uma aprendizagem significativa na qual o aluno não somente memoriza, mas é ativo e constrói a aprendizagem. Um ensino contextualizado envolve diferentes saberes, logo a interdisciplinaridade é fundamental para o êxito da aprendizagem do aluno. Tudo isso seria realmente enriquecedor para o aluno, pois almeja uma formação integral, não fosse a centralidade acentuada ao mundo do trabalho, visto como acesso ao mercado de trabalho, e às competências que as suas transformações exigem do indivíduo.

Ao investigar o currículo desenvolvido nas escolas, percebemos que o currículo vai sendo construído na prática pedagógica, sofrendo ações de diversos sujeitos, especialmente professor e aluno.



É certo que as escolas não adotam simplesmente as considerações feitas pelas propostas oficiais, nacionais ou regionais, mas essas propostas são redefinidas pela escola conforme a sua realidade. O professor modela o currículo, imprimindo nele a sua subjetividade, transformando-o através de sua prática. Percebemos que a escola pesquisada explora a margem significativa que possui para a redefinição de seu currículo, buscando realizar tal tarefa ainda que com muitas dificuldades, através de suas discussões e práticas.

Ao analisar como a escola concretiza as principais categorias analisadas do documento, foram focalizadas interdisciplinaridade e contextualização, pois foram os princípios mais facilmente identificados nas práticas dos professores.

Apesar de reconhecerem a importância dos princípios curriculares da interdisciplinaridade e da contextualização, possivelmente a ausência de discussão sobre o documento, leva os professores a terem um nível de compreensão dos principais conceitos das diretrizes próximo do acrítico, sendo um dos motivos para o distanciamento entre os princípios defendidos pela reforma e aqueles que fundamentam a organização curricular da escola, sem que estes redefinam ou exerçam um papel importante em suas práticas.

Alguns dos princípios não foram citados pelos professores como um mecanismo para alcançar objetivos educacionais comuns da escola, demonstrando que as DCNEM não são a principal referência para os professores no planejamento e execução de suas práticas. Não afirmamos que os professores não têm conhecimento dos princípios das DCNEM, pois, como vimos, eles não são novidades em propostas curriculares, demonstrando que são bem aceitos pelos professores, principalmente por serem sinônimo de mudança e de educação de qualidade.

Deste modo, o que vemos na escola é um paradoxo: ao mesmo tempo em que percebemos as tentativas dos professores em desenvolverem os princípios das DCNEM, vemos um distanciamento entre suas práticas e essas propostas, principalmente devido à falta de espaço para reflexão sobre os princípios destas, à pressão do vestibular, às condições organizacionais do sistema de ensino e da escola, à dificuldade de trabalho coletivo, à ausência de Projeto Político-Pedagógico, etc.



O debate curricular é necessário à escola, também, pelas mudanças que estão surgindo para a instituição. As novas DCNEM podem auxiliar a escola nesse processo, pois, como foi dito, este documento traz mudanças significativas que não podem deixar de ser estudadas e discutidas pela escola.

Assim, a pesquisa espera suscitar na escola o debate curricular, de modo que as propostas curriculares não sejam tomadas pela escola para serem seguidas à risca, ou sejam simplesmente rejeitadas, mas que sejam analisadas e discutidas, levando a escola a produzir a sua própria proposta curricular.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2003. 662p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000069.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012, 10:38.

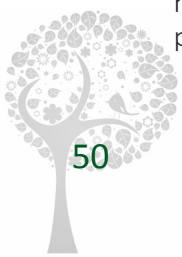
ABREU, Rozana G. de; LOPES, Alice. A contextualização nas políticas curriculares nacionais para o Ensino Médio brasileiro. **Suplemento Pedagógico APASE**, n. 27, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.sindicatoapase.org.br/Suplemento.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2012, 16:56.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. RJ: DP&A, 2002a. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB Nº 3/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

_____. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012, 11:59.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16106.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2011, 10:23.



CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Anderson Severiano. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. São Paulo: PUC/ SP, 2006. 134f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp007927.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2012, 15:39.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6). Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2342>>. Acesso em: 09 mai. 2012, 10:59.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Alice. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011, 19:54.

LOPES, Alice. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26, p. 109-118, maio-ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011, 19:54.

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a04.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2011, 10:23.

NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

RAMOS, Marise. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jan. 2012, 12: 17.



SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZIBAS, Dagmar. **O Ensino Médio na voz de alguns de seus autores.** São Paulo: FCC/DPE, 2001. 82p. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos.../arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012, 10:07.



Gestão democrática na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profa. Francisca Arnaud de Pina” – Cametá-PA: espaço de promoção da comunidade escolar

Osmar Chaves da Cruz¹

José Pedro Garcia Oliveira²

Resumo: O texto é oriundo de uma monografia exigida pelo curso de Pós-Graduação em Gestão e Planejamento da Educação pela UFPA-Cametá e trata da Gestão Democrática na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profa. Francisca Arnaud de Pina”, Cametá/PA. O objetivo é analisar o modo como a gestão da escola vem promovendo e ampliando espaços, canais e meios de participação que, de fato, possibilitem a comunidade escolar (professores, alunos, servidores, equipe diretiva, pais e /ou responsáveis) participar e se envolver no processo de tomada de decisões. Para isso, utilizou-se das contribuições de Alonso (2003), Bordigno & Gracindo (2001), Ferreira (2001), Libâneo (2003), Ludke (1986), Santos (2008) e Vilar (1994), entre outros. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa com o uso da observação e da entrevista semiestruturada. Verificou-se que a comunidade escolar anseia em participar da construção coletiva das propostas para o ensino. No entanto, exime-se em decorrência de desconhecer e, principalmente, de não estar sensibilizada da importância de sua participação, pois são convocados apenas para fins de comunicação de decisões tomada nos bastidores. Concluiu-se que a gestão escolar democrática da escola e da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais. É necessário que constantemente se exercite a participação em todos os sentidos com o propósito de buscar e construir comunicativamente o consenso pelo diálogo com todos os segmentos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam.

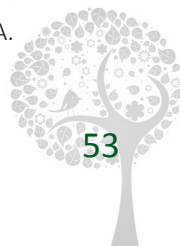
Palavras-chave: Gestão democrática. Participação. Comunidade.

1. INTRODUÇÃO

Com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, artigo 3º, inciso VIII, introduz-se o princípio da

¹ Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA. E-mail: osmar.chaves@yahoo.com.br

² Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA. E-mail: josepedro@ufpa.br



gestão escolar democrática do ensino público, desenvolvido com a participação de todos os segmentos escolares, prerrogativa prevista principalmente no artigo 14, incisos I e II:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir da aprovação dessa lei, os sistemas de ensino adquiriram autonomia em relação às propostas educacionais de acordo com a sua realidade. No entanto, a lei enfatiza que essas decisões não podem ser tomadas isoladamente, mas em conjunto com todos os profissionais ou sujeitos que fazem parte do processo educativo, tomando decisões de forma coletiva, participativa e democrática.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profa. Francisca Arnaud de Pina”, a gestão escolar utiliza-se de ações envolvendo a comunidade escolar através de um discurso traduzido em “ações democráticas” em que professores, estudantes, servidores, pais e /ou responsáveis participam das decisões tomadas por essa gestão. Tal fato é preocupante, uma vez que as formas de organização da escola não atendem às exigências de uma educação democrática.

No que se refere ao exercício da gestão escolar nas escolas públicas de Cametá-PA, nota-se a presença de um discurso de que nesses espaços promove-se a participação da comunidade escolar. Entretanto, a função de diretor(a) ainda se faz por indicação, ou seja, continua sendo função de confiança do poder público municipal local, o que tem causado questionamentos do tipo: **como a gestão escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profa. Francisca Arnaud de Pina” vem promovendo e ampliando em seu espaço, canais e meios de participação que de fato possibilite a comunidade escolar (professores, alunos, servidores, equipe diretiva, pais e/ou responsáveis) participarem e se envolverem no processo de tomada de decisões da gestão da escola?**



Entendendo que gestão escolar democrática é um princípio em que se busca uma identidade para a instituição educativa, inúmeras questões afloraram do detalhamento desse questionamento:

- Como o(a) gestor(a) escolar está proporcionando espaço para a implementação dessa nova forma de gerir a escola?
- Que instrumentos são usados para mobilizar a comunidade escolar, possibilitando a participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões?
- Quais os entraves que dificultam a participação ativa da comunidade escolar e local junto à gestão da escola?
- O que significa o princípio da gestão escolar legalmente instituído?

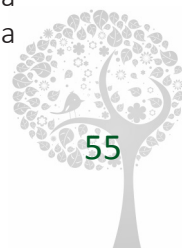
Este estudo tem como objetivo analisar como a gestão escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profa. Francisca Arnaud de Pina” vem promovendo e ampliando em seu espaço, canais e meios de participação que, de fato, possibilite a comunidade escolar (professores, alunos, servidores, equipe diretiva, pais e/ou responsáveis) participar e se envolver no processo de tomada de decisões da gestão da escola.

A pesquisa é na abordagem qualitativa com o uso do estudo de caso com aplicação de entrevista e questionário, com aplicação da entrevista semiestruturada, haja vista que esta compreende o fenômeno educacional e a participação da comunidade escolar.

2. GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A gestão escolar democrática tem sido entendida como a participação efetiva dos vários segmentos escolares dentre os quais os pais, os professores, os estudantes, equipe diretiva e servidores que compõem a comunidade escolar. A gestão escolar é um novo modo de administrar a realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.

A gestão escolar democrática possibilita que os agentes educacionais utilizem mecanismos de construção e de conquista da qualidade social da educação, além da construção do currículo com a



participação ativa dos sujeitos através do desenvolvimento do trabalho escolar.

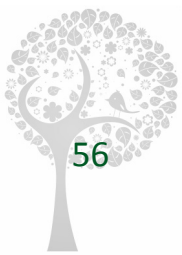
Bordignon & Gracindo (2002), ao abordarem a temática, afirmam que a gestão democrática para se constituir enquanto um paradigma que tem como características básicas a concepção dialética da realidade, deve ter o entendimento de que existe uma relação intersubjetiva entre sujeito e objeto do conhecimento que entende o homem como sujeito histórico, trazendo consigo a capacidade histórica de nela intervir. Ainda para esses autores, o princípio da gestão democrática,

[...] compreende o processo político por meio do qual as pessoas integrantes da escola, tendo como princípio básico, o diálogo e a autoridade discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola, mediante a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (MAIA & BOGONI, 2003, p. 2).

Em uma gestão efetivamente democrática todos os sujeitos estão envolvidos opinando, discutindo, propondo soluções para a resolução de problemas inerentes à escola, ou seja, um espaço onde prevaleça o diálogo e a opinião dos sujeitos seja levado em consideração. No entanto, a sua organização e de seu processo de gestão assume diferentes modos de atuação e concepções conforme o tipo de unidade educacional.

A concepção técnico-científica é uma perspectiva burocrática e tecnicista de escola em que a direção centraliza-se numa pessoa e as decisões são tomadas de cima para baixo, para cumprir um planejamento prévio, que não inclui a participação dos sujeitos. A escola é entendida e gerida como uma realidade objetiva, neutra, técnica, organizada e controlada para alcançar resultados eficazes e eficientes. Fundamenta-se na hierarquia de cargos e funções, regras e determinações administrativas, buscando a racionalização e a eficiência do trabalho escolar em que,

[...] a versão mais conservadora dessa concepção é a administração clássica ou burocrática, e a mais recente é



conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais forte de métodos e de práticas de gestão da administração empresarial (LIBÂNEO, 2003, p. 324).

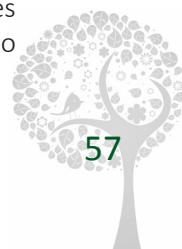
Esse paradigma considera a realidade como um todo estruturado e advoga a neutralidade da relação ente sujeito e objeto do conhecimento (SANTOS FILHO, 2000). A relação sujeito/objeto é vista de forma fragmentada, refletindo uma concepção de educação baseada numa relação hierarquizada, compartimentada em que os papéis e os níveis de poder estão claramente definidos.

Dentro desse modelo, a gestão escolar é uma organização de poder verticalizada e hierarquizada, comparando-se ao formato de uma pirâmide em que o poder de decisão ou a forma de gerir a escola se pauta no modelo taylorista/fordista adotado pelas organizações empresariais e industriais, que pressupõe que cada membro da organização tem seu lugar determinado no processo e deve exercer determinada função específica para que o sistema possa funcionar em harmonia. A gestão técnico-científica concentra o poder na pessoa do diretor da escola, evidenciando relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros.

A concepção democrático-participativa a organização escolar é um sistema que agrega sujeitos, dando ênfase às relações humanas e à participação no processo de tomada de decisão da escola. Valoriza a proposta de gestão participativa, o exercício democrático, a intervenção dos segmentos da educação- alunos, pais, entre outros, tendo em vista uma direção consciente e planejada, pois considera o homem como um ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é criador da realidade social e transformadora desses contextos.

A escola é entendida como espaço de construção social e o processo de tomada decisões se estabelece coletivamente, dando oportunidades aos membros do grupo discutir e deliberar, numa relação colaborativa, haja vista que, nas práticas sociais estabelecidas no interior da escola, o

[...] poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo



diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior, ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos. (BORDIGNON & GRACINDO, 2001, p. 151-152).

Ou seja, a base de organização da gestão da educação e da escola pressupõe a inter-relação entre os atores sociais e a partilha de poder, implicando corresponsabilidade das ações.

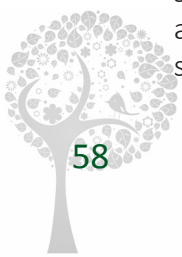
3. MECANISMOS DE AMPLIAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Dourado (1998, p.79) escreve que a “gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta”, que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, com a possibilidade de criação de meios de efetiva participação da comunidade escolar na gestão da escola. Uma gestão verdadeiramente democrática tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar e da escola, especialmente nos momentos de tomadas de decisões.

Uma proposta de gestão democrática voltada para expansão de sua atuação implica que instâncias ou mecanismos estejam organizados, funcionando e representando os segmentos escolares. Esses mecanismos ou instâncias podem ser o projeto político pedagógico, o conselho escolar, o grêmio estudantil e outros, que garantam o envolvimento, a ampliação, expansão, atuação, a descentralização de poder e a construção de um espaço onde todos possam participar e tomar decisões.

3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O termo projeto é de origem latina: *projeto* ou *proiecto*, cujo significado é lançar para frente, fazer pulsar a partir de dentro, arremessar, afastar; e o pedagógico vem do grego *paidagogikós*, que significa cuidar de uma doença. *Paidagogikós*, por sua vez, deriva do



termo *Paideia*, que corresponde à educação, ensino, exercício com as crianças, método de ensino, formação, conhecimento, arte de fazer qualquer coisa, do qual advém o termo *paidagogia*, que significa direção de crianças, educação, cuidado de um enfermo (LOURENÇO et al., 2003).

Veiga (2002) aborda esse assunto traduzido pela busca de um rumo, de uma direção, por meio de uma ação intencional, que possui sentido explícito, um compromisso definido coletivamente. Assim, todo projeto pedagógico de escola é um projeto político, porque além de ser pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para atingirem os propósitos almejados, também está intimamente ligado ao compromisso com os interesses reais e coletivos da população, além de estar compromissado com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

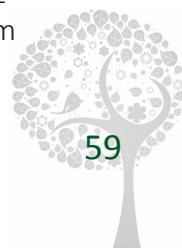
Assim, a projeto pedagógico compreende a construção coletiva dos atores da educação escolar a partir das necessidades que lhe estão colocadas, por todos os agentes envolvidos no processo da educação democrática: professores/alunos/equipe pedagógica/pais, mediante os recursos de que dispõem (PIMENTA, 2002).

Dessa forma, Gadotti (1994) elucida que a construção do projeto compõe a direção política, o rumo, norte, por esse motivo, a construção do projeto é um inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. Para ele, os elementos são mutáveis, modificam-se de ano para ano, de escola para escola, na mesma escola. Por isso, a equipe vai depurando, explicitando e detalhando a inserção da escola na transformação social.

O projeto pedagógico é um documento flexível, que pode/deve ser alterado de acordo com a necessidade da escola, sempre tendo em vista melhorar o processo de ensino e aprendizagem, à medida que vai captando sistematicamente a realidade na qual se insere.

Para Lourenço et al. (2003, p. 2), “o projeto pedagógico compreende o coração da escola”, é um instrumento norteador das atividades escolares, é o caminho que conduz, ou pelo menos deveria conduzir, todo o processo educativo.

O projeto pedagógico, segundo Vasconcelos (2002), traduz-se num plano global da instituição que, sendo processo, implica em



elaboração (expressão da identidade, opções, visão, julgamento da realidade e as propostas de ação) que, a partir da realidade, visam à concretização daquilo que se propõe, e realização interativa, a implementação prática do projeto, acompanhado de avaliação.

3.2 CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar é o órgão de instância colegiada da escola formada por professores, servidores da escola, estudantes, coordenação pedagógica, pais e/ou responsáveis, membros que, direta ou indiretamente, estão ligados ao processo de tomada de decisões. Possui inúmeras atribuições que vão do planejamento e do debate à deliberação, ao acompanhamento, ao controle e à avaliação das ações do dia a dia da escola, tanto no campo pedagógico, quanto nos campos das articulações, do administrativo, do financeiro, do jurídico e do rendimento escolar.

O Conselho Escolar é um canal de participação, que também atua como instrumento de gestão da própria escola, cuja função é de estudo, planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das principais ações da escola, tanto no campo pedagógico, como no administrativo e financeiro (AMBONI, 2007, p. 03).

Assim, o Conselho Escolar é uma instituição que, perante a lei, deve coordenar as ações escolares no seu dia a dia, orientar e dirigir os trabalhos, ações e esforços da comunidade escolar, para garantir a melhoria na oferta e na qualidade de ensino, promovendo a integração entre as várias categorias integrantes do processo educativo, viabilizando uma prática democrática nessa comunidade.

3.3 GRÊMIO ESTUDANTIL

A partir da institucionalização do Grêmio Estudantil pela Lei nº 7.398, de 04/11/1985, esse instrumento tornou-se a força do movimento estudantil na história de luta e por participação nas decisões das escolas. A lei no seu artigo 1º, § 2º assim descreve o papel do Grêmio Estudantil:

[...] a organização desse órgão colegial como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes



secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais. A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidas nos seus estatutos, aprovados em assembleia geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino particular ou público, convocada para esse fim.

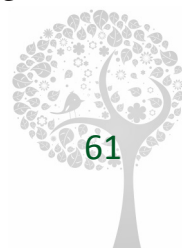
A Lei ainda estabelece que a aprovação dos estatutos e a escolha dos dirigentes e dos representantes, serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante, observando-se, no que couber, as normas da legislação eleitoral conforme prescreve o artigo 1º § 3º da referida lei.

O Grêmio Estudantil é o órgão máximo de representação dos estudantes a serviço da ampliação da democracia na escola. Tem a função de representação e organização dos alunos, pois “contribui para a efetivação de uma educação emancipatória e transformadora” (MAIA; BOGONI, 2007, p. 12). Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, cuja representação defende os interesses dos estudantes, com fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2003).

4. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMETÁ COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Para compreender os modos como a gestão escolar da EMEF “Francisca Arnaud de Pina”, de Cametá/Pará, promove o envolvimento dos segmentos escolares (direção, coordenação pedagógica, professores, estudantes, membros do conselho escolar e servidores), entrevista e questionários, acerca do tema e suas relações, foram aplicados. As descrições, a seguir, resultam das informações coletadas tendo como propósito compreender o papel que cada sujeito desempenha no contexto da escola. As respostas da diretora, da coordenadora pedagógica e da professora foram analisadas conjuntamente em vista da semelhança das respectivas respostas.

A diretora está à frente da escola há dois anos. É licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), estando na faixa etária de idade entre 35 a 40 anos, possuindo experiência profissional em docência da Educação Básica e Gestão de Escolas.



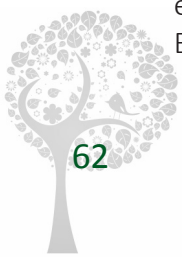
A coordenadora pedagógica desempenha essa função na instituição entre dois e quatro anos. É licenciada em Pedagogia, com Especialização em Linguagem e Educação, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), na faixa etária de 35 a 40 anos de idade. Possui experiência na área educacional, tendo exercido vários cargos no ramo da docência da Educação Básica; da gestão de escolas; secretaria escolar e atualmente em coordenação pedagógica.

A professora exerce essa função de quatro a seis anos na referida instituição de ensino, graduada em Pedagogia pela UFPA, estando na faixa etária de 40 a 50 anos de idade. Possui uma vasta experiência no ramo educacional, exercendo vários cargos no decorrer de sua trajetória, entre eles a docência da educação básica; gestora de escola; secretária escolar e coordenação pedagógica.

O quadro abaixo explicita as respostas das educadoras considerando as perguntas dos questionários e por estarem na liderança da unidade de ensino.

- Você considera que sua formação contribui para ajudar no desenvolvimento dos objetivos que sua unidade de ensino se propõe?	
SUJEITO	RESPOSTAS
Diretora	Sim, principalmente na educação dos alunos, buscando melhorias para a comunidade.
Supervisora	Sim, a formação é fundamental para todos os envolvidos na escola: direção, supervisão, professores, entre outros. Pois deve haver uma boa relação interpessoal, além da competência entre todos, para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino na escola pública.
Professora	Sim, desde que você possa a ter conhecimento de cada setor onde você trabalha, claro que se torna mais fácil resolver qualquer problema com mais rapidez eficiência.

A formação do profissional na área de educação é de extrema importância para bom andamento da escola conjuntamente com seus sujeitos sem perder de vista a heterogeneidade, as concepções e as divergências que possuem, dimensões que a direção e seus auxiliares estão convivendo diariamente. A gestão da escola e a professora da EMEF “Profa. Francisca Arnaud de Pina” têm consciência da necessidade



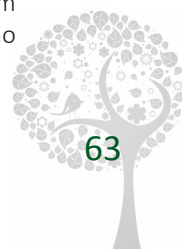
dessa formação para poder desempenhar com qualidade seu trabalho junto aos estudantes, a comunidade e todos os sujeitos que estão ao seu redor.

Essa formação/qualificação contribui para que “uma boa relação interpessoal” como afirma a Coordenadora Pedagógica, busque a eficiência de uma relação homogênea, de solidariedade, de respeito mútuo, tendo em vista a qualidade do ensino da escola pública.

- A gestão escolar no que se refere à promoção de eventos de sensibilização e participação da comunidade nos assuntos da escola, possui um bom desempenho?	
SUJEITO	RESPOSTAS
Diretora	Sim, promove sim palestras com a comunidade sobre assuntos da escola, pois essa parceria com a comunidade ajuda no ensino aprendizagem dos alunos.
Supervisora	Sim, apesar da nossa escola se enquadrar numa gestão democrática, ainda apresentamos algumas dificuldades em promover palestras junto à comunidade, no entanto, buscamos parcerias (UFPA, UEPA, SEMMA, SEMADRE, etc.) e socializamos projetos de acordo com a necessidade da escola e do bairro.
Professora	Às vezes. Como sabemos que a gestão de nossas escolas municipais ainda não é uma escolha democrática. A escola promove palestras com a participação da comunidade, mas não de qualquer assunto.

A sensibilização da participação da comunidade³ nos assuntos do espaço escolar é de grande valia para o processo educativo por contribuir com conhecimentos dos pais dos alunos e da comunidade local procedimento o que a escola está fazendo e o que pretende fazer em prol da melhoria da educação do bairro, viabilizando uma educação mais democrática e participativa.

³ O termo “comunidade” não pretende ter aqui um significado sociológico, mais rigoroso. Nesta monografia, o utilizamos para significar tão somente (e por falta de expressão mais adequada) o conjunto de pais/família que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por fácil acesso a ela, são usuários, efetivos ou potenciais, de seus serviços (PARO, 2008, p. 15).



A realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas. Hoje, a instituição escolar encontra-se quase totalmente impermeável a qualquer forma de participação da população usuária, como se não fosse essa população que mantivesse o Estado com seus impostos e como se a escola não devesse servir precisamente a seus usuários, procurando agir de acordo com seus interesses, manifestados a partir de sua participação nas tomadas decisões que aí se dão. (PARO, 2008, p. 103).

A promoção de eventos ou outros meios de socialização da vida escolar ainda é muito tímida na escola, havendo somente quando há necessidade muito urgente como: assinatura de boletins e por intermédio de parceiras realizadas com os órgãos municipais estaduais e federais (SEMMA, UEPA, UFPA, entre outros) que realizam pesquisas na mesma socializando posteriormente com a comunidade seus resultados.

Diante disso, é evidente que a escola se preocupa com a participação da comunidade, entretanto, como afirma a professora, “não é qualquer assunto” que discute com a mesma, pois a comunidade é convocada principalmente quando há algum interesse intrínseco nessa participação, sendo indispensável a presença de alguns representantes para tal fim.

A fala da diretora deixa perceber que o problema da participação é bastante ilustrativa. Embora ela afirme ser favorável à participação coletiva, entretanto, não inclui nada além do previsto nas normas e expectativas oficiais.

Paro (2008, p. 49), analisando o resultado de uma pesquisa realizada com a diretora da Escola Estadual de Primeiro Grau “Celso Helvens”, em São Paulo, afirma que,

O que ela parece entender como passível de participação coletiva é a realização de eventos que não estão no cronograma da escola. Quando isso acontece, diz ela que sua atitude inicial é perguntar “quem coordena”. Parece haver aí a preocupação de saber quem fica com a responsabilidade da



coisa, o que pode ter muito a ver com aquela preocupação do “gerente” escolar responsável ultimo pela Lei e pela Ordem na escola, que “não pode” perder o controle das atividades; por isso quer saber quem presta conta a ele, chefe. A nossa pergunta acerca do tipo de participação que ela esperaria dos pais em termos de tomada de decisões na escola, Maria Alice responde imediatamente: “Bom, eu esperaria, pelo menos, que eles assumissem a vida escolar dos filhos deles, que eles não estão assumindo, pelo menos nesta escola”.

O conceito de participação desenvolvido pela Escola Celso Helvens não se difere do conceito de gestão assumida na EMEF Profa. “Francisca Arnaud de Pina”, tendo em vista sua postura de coordenação, baseada em termos de execução em que a comunidade pode participar desde que tenha alguém responsável pela fiscalização e coordenação dessa participação.

- A comunidade escolar e local se interessa em participar das atividades da escola?	
SUJEITO	RESPOSTAS
Diretora	Sim, muitas vezes eles procuram a escola e até mesmo ajudam bastante nas atividades que a escola realiza.
Supervisora	Sim, porque sempre que realizamos atividades na escola, participa um número considerável de pessoas, tanto a comunidade escolar quanto a local.
Professora	Mais ou menos. Todas as vezes que se é comunicado eu vejo a participação, não de todos da comunidade escolar, a participação dos responsáveis dos alunos ainda é pouca.

A integração da escola e comunidade promove inúmeros benefícios e vantagens para o desenvolvimento de uma proposta de ensino, sem contar com o entusiasmo que é para os pais de alunos serem convidados a discutir os caminhos que a escola pretende percorrer com o intuito de proporcionar a seus filhos uma educação de qualidade.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais



– nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. [...] E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre consciente) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras. (PARO, 2008, p. 12).

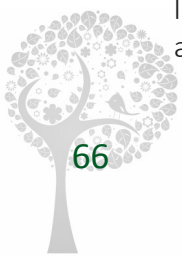
Esses benefícios para a busca de um ensino de qualidade para a comunidade escolar e local, ainda é inexpressivo, principalmente por desconhecimento de que a participação é indispensável para a escola e como base para a construção de uma educação que proporcione leitura crítica, reflexiva e ativa da realidade.

Essa participação está permeada de obstáculos que configuram como problemas para que se efetive concretamente na escola a gestão democrática.

Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. (PARO, 2008, p. 13).

Pode-se dizer que, de certo modo, a EMEF Profa. “Francisca Arnaud de Pina” possibilita a abertura de espaço à participação de todos os sujeitos, mas também não se pode assegurar que essa participação se efetiva de forma democrática e que os sujeitos detêm total liberdade para discutir o direcionamento efetivo da instituição, muito embora, participem da construção desse processo, enquanto ouvintes e sem atitude de participação.

Os segmentos escolares, na sequência sujeitos pesquisados, foram a manipuladora de alimentos e o estudante. A servidora está lotada no turno da manhã, desempenha esse cargo entre três e quatro anos na instituição de ensino, estando entre 30 e 40 anos de idade.



Formada em nível médio e Técnica em Agroindústria, é responsável pela elaboração da merenda escolar dos alunos.

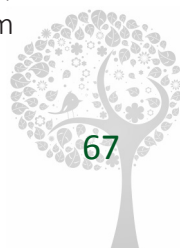
O discente é do sexo masculino, estuda entre dois e quatro anos na escola, estando na faixa etária de 07 a 10 anos de idade estudando pelo período intermediário. Para facilitar também a análise dos dados coletados juntou-se as respostas da manipuladora de alimentos com as do estudante, tendo em vista a semelhança das perguntas e por estarem diretamente envolvidos na gestão da escola. O quadro abaixo descreve algumas informações extraídas desses sujeitos acerca do tema.

- Você participa de alguma organização na escola (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, APM)?	
SUJEITO	RESPOSTAS
Servidor (a)	Não
Aluno	Não

Segundo Paro (2008, p. 27), tratando-se dos mecanismos de organização da escola,

A questão que se poderia aventar diante da necessidade de se superarem esses condicionantes do autoritarismo na escola é que tal superação depende de um esforço coletivo de todos os envolvidos na situação escolar – direção, professores, demais funcionários, alunos e pais -, ao mesmo tempo em que essa participação coletiva depende da superação dos condicionantes do autoritarismo. Entretanto, este é um falso problema, na medida em que a transformação é um processo contraditório em que a gestão de dependência não é cronológica, mas dialética. Assim, a luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes deve compor um só processo, de modo que avanços em um dos campos levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependente.

Esse novo modelo de gestão, que se configura na sociedade, requer a participação maciça de todos os atores que compõem o sistema escolar, a participação por meio de mecanismos colegiados, como o conselho escolar, grêmio estudantil e associação de pais e mestres, meios para que os sujeitos participem e construam coletivamente um modelo de educação que atenda às peculiaridades de social.



- Como você classificaria a gestão da diretora da escola?	
SUJEITO	RESPOSTAS
Servidor (a)	Bom, as decisões sempre são tomadas no coletivo, quando os funcionários precisam por algum motivo se ausentar da escola, por questão de saúde ou outro motivo particular, ela entende.
Aluno	Ótimo.

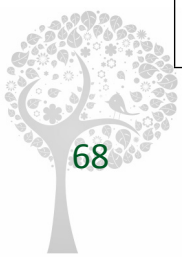
Constata-se nas respostas que a gestão da escola busca, por meio de reuniões, a participação desses sujeitos nas tomadas de decisões, mas esbarra no receio de se tornar marionete, em que não têm liberdade de expor suas propostas ou não serem levadas em consideração.

Nessa nova conjuntura a gestão escolar não se resume apenas à figura do(a) diretor(a) com poderes incontestáveis, mas envolve todas as entidades instituídas no âmbito escolar como: conselhos escolar e de classe; grêmio estudantil; associações de pais e mestres; entre outros, que compõem esse novo tipo de gestão:

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas que também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 2008, p. 46).

O que se verifica, é que a escola apenas viabiliza a participação com diz Paro (2008), mas não lhe fornece instrumentos que lhe assegurem essa participação efetiva, havendo apenas a divisão de tarefas e não o compartilhamento do poder ou discussão coletiva das decisões.

- Qual a importância de sua participação na gestão da escola?	
SUJEITO	RESPOSTAS
Servidor (a)	Contribuindo com ideias que possam ajudar na administração, no que concerne a minha função dentro da escola.
Aluno	A minha participação é importante para manter a escola funcionando. Porque sem aluno a escola não funciona.



Levando em consideração esse ponto de vista, as respostas da servidora e do estudante apresentam indícios de que participam da gestão com ideias e informações concernentes às suas classes, entretanto não se percebem sensibilizados em participar ativamente das reuniões, participando apenas em caso de necessidade e exigência.

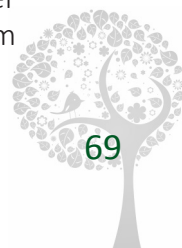
Só existe espaço para o trabalho coletivo quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao expor as suas ideias. Esse trabalho tem como base a suposição de que os melhores projetos e soluções para os problemas emergentes das diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações. Portanto, é importante que todos conheçam suficientemente os problemas que serão discutidos, recebam as informações necessárias para analisar a questão e saibam exatamente os limites dentro dos quais poderão tomar decisões. (ALONSO, 2003, p. 102).

Nesse caso, fica evidente a necessidade de preparação dos participantes, introduzindo-os nas questões atinentes ao trabalho que aí desenvolvem.

O aluno percebe sua importância para a escola, com o discurso de que “A minha participação é importante para manter a escola funcionando. Porque, sem aluno, a escola não funciona”. Percebe-se que sua fala é ingênua em relação à sua participação, uma vez que, para ele, a participação se resume em apenas frequentar a escola.

- A escola promove seminários, projetos, eventos para vocês participarem?	
SUJEITO	RESPOSTAS
Servidor (a)	Não, pois os eventos dessa natureza, quando acontecem na escola é em prol dos professores.
Aluno	Sim, para podermos aprender várias coisas que não sabemos.

A promoção de eventos que compreenda toda a comunidade escolar e local é indispensável para o desenvolvimento de qualquer instituição de ensino. Entretanto, as escolas de modo geral não têm



uma preocupação acentuada nessa promoção de eventos que incluam todos os sujeitos, e quando proporciona eventos dessa natureza inclui apenas os docentes, tendo a noção errônea de ser apenas ele o principal responsável pela educação dos alunos, não levando em consideração o papel dos outros sujeitos na formação desses discentes.

No geral, estudantes e servidores sentem-se excluídos por não participarem, “pois os eventos dessa natureza, quando acontecem na escola é em prol dos professores”. Diante disso, pode-se notar que almejam participar de cursos, palestras, entre outros, que venham contribuir com sua formação, assim como, segundo o aluno “para podermos aprender várias coisas que não sabemos”.

Verificou-se que a comunidade escolar anseia participar da construção coletiva das propostas para o ensino, no entanto, se exige em decorrência de desconhecer e, principalmente, não estar sensibilizado da importância de sua participação, pois são convocados apenas para fins de comunicação de decisões tomada nos bastidores sem que suas colaborações na construção do processo educacional da escola, seja considerada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na maioria das escolas públicas, o modelo de gestão escolar ainda é típico do modelo de administração clássica, estática e burocrática, não condizente com as necessidades de um mundo em constantes e rápidas transformações.

Segundo Alonso (1995, p. 21), “Quando a lógica dos modelos anteriores não responde satisfatoriamente, é preciso deixar um pouco de lado o racional, o lógico, para sentir o momento atual, entendê-lo e, sem reservas, dispor-se a mudar”. Assim, se queremos que a escola seja transformadora, precisamos transformar o que tem em seu interior. E, essa transformação passa necessariamente pela apropriação desse desejo de mudança por parte das camadas trabalhadoras.

Nesse sentido, a gestão escolar assume o papel fundamental na condução da educação e do ensino, ressignificando e configurando conceitos, a fim de garantir e assegurar efetivamente, o “passaporte” para a cidadania.



Assim, a democratização da gestão escolar e a participação efetiva contribuem para dividir uma carga que, muitas vezes, pesa enormemente como ficou evidente na gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profa. Francisca Arnaud de Pina”, que abre espaço para a participação da comunidade, todavia não explicita como esses sujeitos podem contribuir e de que forma pode influenciar nos direcionamentos que serão tomados e qual o papel que irão ter nessa construção.

Conclui-se, assim, que a gestão escolar democrática da escola e da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; mas mudanças de paradigmas. Precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. Gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

_____. Autonomia da escola e participação. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

_____. O trabalho coletivo na escola e o exercício da liderança. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

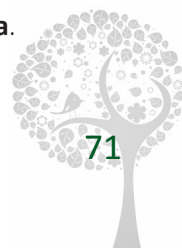
BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: resinificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.



LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.



O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): uma análise sobre o alcance de melhorias na Escola Osvaldina Muniz no município de Cametá/PA

Tânia Mara Melo do Nascimento

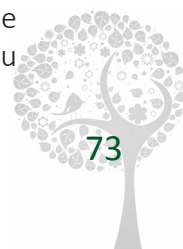
Resumo: Este artigo analisa quais as melhorias produzidas na escola pública após a implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), enquanto favorecedor de maior autonomia por meio da descentralização da gestão dos recursos. A metodologia ressalta a abordagem qualitativa tendo sido utilizada a entrevista semiestruturada e o estudo documental como técnicas principais. Os resultados apontaram que os recursos financeiros descentralizados, na prática, funcionam como uma espécie de *ajuda* para manter a escola haja vista não cobrirem todas as demandas da instituição. A pesquisa apontou ainda que é possível dizer que a descentralização se reduz nessa escola apenas execução de ações, o que acaba por atribuir novos desafios para a educação frente à democratização do financiamento da educação. Nesse sentido, podemos dizer que a gestão é mais gerencial, enfatizando questões pontuais do processo de decisão.

Palavras-chave: Descentralização. Financiamento. Gestão. PDDE.

1. O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) ENQUANTO PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DESCENTRALIZADO

O financiamento da educação no Brasil tem sido o foco de muitos estudos e temática de investigação em muitas pesquisas que buscam compreender a dinâmica de distribuição/atribuição de responsabilidades com a manutenção da educação básica. Trata-se de uma temática de extrema complexidade por envolver inúmeros fatores, pois engloba os elementos básicos que compõem o sistema de financiamento da educação, o qual se estrutura a partir de normas constitucionais que condicionam os gastos tributários e regulam a distribuição das principais fontes de receitas vinculadas a gastos com a educação.

Desde as primeiras constituições, já se fixavam os percentuais orçamentários destinados à educação nas esferas federal, estadual e municipal. A partir da Constituição de 1988, se estabeleceu, em seu



artigo 212, a elevação do percentual de contribuição da União para 18%, e dos estados, municípios e distrito federal, para 25%, além de estabelecer mais autonomia para os estados e municípios na gestão dos seus recursos.

Com a criação do Fundef, o qual era formado no âmbito de cada estado, por 15% das seguintes fontes de arrecadação: Fundo de Participação dos municípios (FPM); Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e Desoneração de Exportações (Lei Kandir). A partir de então, a principal fonte de contribuição federal é o Imposto de Renda, enquanto que, a nível estadual e municipal, são, respectivamente, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU).

Destaca-se, ainda, como fonte importante de recursos o Salário-Educação, que corresponde a uma contribuição social proveniente de empresas, a qual é recolhida e distribuída pela União aos estados e municípios, também chamada de Quota Federal. Esses recursos da Quota Federal são destinados para sustentar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que sustenta os fundos descentralizados. O FNDE é o grande guarda-chuva dos programas descentralizados de financiamento e sua função é servir como banco repassador dos recursos aos estados e municípios, através da arrecadação e repasse de recursos diretamente aos sistemas de ensino e unidades educativas. É através desse fundo que as escolas recebem anualmente recursos financeiros. Cada escola recebe um valor X, de acordo com o número de alunos matriculados no ano anterior e do tipo de programa que é financiado, ficando sob sua responsabilidade a gestão desses recursos.

Dentre os programas financiados pelo FNDE, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que foi criado pela Resolução nº 12, de 10/05/1995, com o objetivo de agilizar a assistência financeira aos sistemas de ensino dos estados, distrito federal e municípios, em consonância com a política e diretrizes para a educação, visando, inclusive, à descentralização dos recursos financeiros, onde “sua concepção baseou-se no princípio da descentralização da execução dos recursos federais destinados à educação fundamental” (BRASIL/



FNDE, 1995, p. 5). Trata-se de um programa que, dentre as políticas de descentralização do financiamento da educação, tem grande ressonância nas escolas públicas.

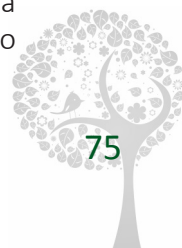
De acordo com Cardoso (2009), o Programa, em sua concepção inicial, visava a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino, bem como reforçar a participação social e a autogestão escolar, que teriam como consequência a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, resultante tanto da garantia da descentralização dos recursos financeiros da educação, quanto da criação de condições para autonomia escolar; do estímulo à participação coletiva, induzindo à mobilização da comunidade externa a integrar-se à escola no esforço responsável para construir uma nova realidade.

O PDDE, a princípio, contribui com esse desejo de maior participação, na medida em que trouxe para dentro da escola a responsabilidade de gerir seus recursos e, assim, progressivamente, melhorar a qualidade do ensino.

No entanto, a descentralização no Brasil, em tese, estaria aproximando o Estado das reais necessidades da escola, inclusive por meio do repasse de recursos diretos através do PDDE. Porém, acompanha esse processo de descentralização apenas o repasse de funções que eram de competência do governo central, configurando-se em um mecanismo eficiente de controle dos gastos públicos:

A descentralização ocorreu por enfraquecimento do poder central e de suas entidades administrativas, que não conseguiram acomodar interesses provenientes de novas demandas. (...) aparece como um remédio para resolver insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e a dificuldades financeiras e insuficiências administrativas. (MOTTA, 1994, p. 190).

É perceptível que a descentralização financeira em si não melhora a qualidade do ensino. É necessário haver progressivos graus de autonomia, que acompanhem a descentralização, caso contrário também não se produz melhorias significativas na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos, pois, no processo de descentralização, há duas formas de sua execução política: desconcentração e a descentralização propriamente dita. Na desconcentração, o órgão

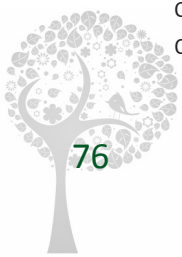


gestor central repassa funções a entidades regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão. Neste caso, os organismos não são livres para decidir, pois dependem diretamente do poder central. Já na descentralização, diferentes entidades regionais e locais têm um grau significativo de poder de decisão, isto é, não se trata apenas de delegação de tarefas, mas também do exercício do poder. De acordo com Oliveira, “Descentralização pode ser entendida tanto como o processo de transferência de encargos quanto de poder” (OLIVEIRA, 2007, p. 177).

No caso do PDDE, apesar de as escolas possuírem perspectivas de mais autonomia elas ainda são vítimas das constantes oscilações entre concentração/descentralização implicando sempre no domínio do poder nas mãos de poucos, pois a descentralização nos moldes da transferência de responsabilidade também é uma forma de controle do trabalho de gestores, professores e demais profissionais mascarado de maior liberdade e mais autonomia. Mais uma vez as escolas públicas padecem de uma série de requisitos a cumprirem, visto que os programas descentralizados do financiamento adotaram como parâmetro de funcionamento o alcance dos resultados, tendo em vista as metas do IDEB. Resultados que fazem parte de uma série medidas políticas de caráter compensatórias que tem como objetivo assistir as escolas que atendem os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, não favorecendo o desenvolvimento de um ensino de fato de qualidade.

O PDDE contempla as escolas públicas das redes estaduais municipais e do distrito federal, além das escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O programa tem como finalidade prestar assistência financeira para que, através de várias ações, as escolas melhorem sua infraestrutura física e pedagógica, contribuindo assim para elevar o desempenho da Educação Básica.

O FNDE repassa anualmente os recursos às escolas, o valor destinado a cada escola é baseado no número de alunos matriculados na escola, conforme o Censo Escolar do ano anterior. A escola tem que preencher os requisitos para ser contemplada com o programa, dentre os requisitos a escola tem que possuir uma Unidade Executora (UEX), as quais são responsáveis pelo recebimento, execução e prestação de contas ao FNDE, que, por sua vez, é o responsável pelo financiamento do Programa.



Os objetivos elencados pelo Ministério da Educação (MEC) para o PDDE são: contribuir para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das instituições de ensino; reforçar a autonomia gerencial e participação social das escolas (autogestão) e contribuir para a elevar os índices de desempenho da Educação Básica. Portanto, esses objetivos privilegiam a descentralização, os processos participativos e a autonomia da gestão escolar, que, por sua vez, constituem as diretrizes do PDDE. No entanto, com base nas orientações das agências internacionais, tem seu rebatimento nas orientações normativas sobre o Programa.

De acordo com a Resolução nº 04, de 17/03/09, em seu art. 2º, a transferência de recursos do PDDE será realizada de forma automática, e destina-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiados, devendo ser empregados:

- I – Na aquisição de material permanente, quando receberem recursos de capital;
- II – Na manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
- III – Na aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;
- IV – Na avaliação da aprendizagem;
- V – Na implementação do projeto pedagógico;
- VI – No desenvolvimento de atividades educacionais;
- VII – Na implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);
- VIII – No funcionamento das escolas nos finais de semana;
- IX – Na promoção da Educação Integral.

Essas são as finalidades do recurso do PDDE, as quais deverão ser executadas por meio da gestão desse recurso através da UEx, que, por sua vez:



É uma associação, sem fins lucrativos (também chamada de Associação de Pais e Mestres, Caixa Escolar, Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, Cooperativa Escolar etc.), composta de pessoas da comunidade, interessadas em promover o bom funcionamento da escola pública e melhorar a qualidade do ensino, com participação ativa e sistemática na sua gestão administrativa, financeira e pedagógica. Constitui-se, sobretudo, no mecanismo que foi capaz de possibilitar a efetivação da política governamental de descentralização de recursos públicos e do exercício do controle social das ações implementadas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (BRASIL, FNDE, 2007).

Nesse sentido, a UEx, representa, no interior da escola, o órgão imediato de caráter democrático, ou, pelo menos, deveria ser, por contar com a participação da comunidade escolar. Representa o esforço coletivo a fim de efetivar a política do PDDE na escola, para que a mesma obtenha melhorias na qualidade do ensino.

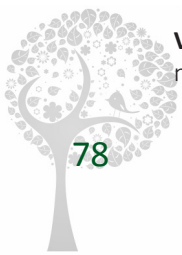
O Repasse do PDDE é feito com base no seguinte cálculo¹:

Intervalo de classe de números de alunos	Valor base (R\$)	Fator de correção	Valor total
21 A 50	600,00	$(X-21) * K$	$600,00 + (X-21) * K$
251 A 500	3.900,00	$(X-251) * K$	$3.900,00 + (X-251) * K$
501 A 750	6.300,00	$(X-501) * K$	$6.300,00 + (X-501) * K$

¹ **Valor Base:** parcela mínima a ser destinada à instituição de ensino que apresentar quantidade de alunos Matriculados, segundo o censo escolar, igual ao limite inferior de cada Intervalo de Classe de Número de Alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado.

Fator de Correção: resultado da multiplicação da constante K pela diferença entre o número de alunos matriculados na escola e o limite inferior de cada Intervalo de Classe de Número de Alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado – $(X - \text{Limite Inferior}) \times K$ – representando X o número de alunos da escola, segundo o censo escolar, e K o valor adicional por aluno acima do limite inferior de cada Intervalo de Classe de Número de Alunos.

Valor Total: resultado, em cada intervalo de classe, da soma horizontal do Valor Base mais o Fator de Correção.



751 A 1000	8.900,00	$(X-751) * K$	$8.900,00 + (X-751) * K$
1001 A 1500	10.300,00	$(X-1001) * K$	$10.300,00 + (X-1001) * K$
1501 A 2000	14.400,00	$(X-1501) * K$	$14.400,00 + (X-1501) * K$
ACIMA DE 2000	19.000,00	$(X-2001) * K$	$19.000,00 + (X-2001) * K$

Podemos representar tal cálculo no seguinte exemplo abaixo:

A escola possui 800 alunos ($x=800$)

Ela fica no intervalo de 751 a 1000

$\{8.900,00 + (x- 751) * k\}$ é a fórmula, onde x é o nº de alunos e k é uma constante que equivale a R\$ 4,20 (quatro reais e vinte centavos)

$$8.900,00 + (800-751)* 4,20$$

$$8.900,00 + (49) * 4,20$$

$$8.900,00 + 205,80$$

$$= 9.105,80 \text{ (valor que a escola vai receber)}$$

Esse valor é calculado conforme o número de matriculados no Censo Escolar do ano anterior. O PDDE, atualmente, abrange toda escola de Educação Básica, ou seja, do Ensino Médio à Educação Infantil. Esse recurso tem grande relevância para a melhoria da Educação Básica. No entanto, mesmo ele fazendo parte das políticas de descentralização financeira, ainda encontra-se enraizado na política de controle. Para isso, no interior da escola, são tarefas da UEx: acompanhar, fiscalizar e controlar a execução do PDDE.

É requerido das UExs, na prestação de contas: o demonstrativo da execução da receita e da despesa de pagamentos efetuados; relação de bens adquiridos ou produzidos; extrato bancário da conta corrente específica em que os recursos foram depositados e das aplicações financeiras realizadas; conciliação bancária, acompanhadas de documentos julgados necessários à comprovação da execução dos recursos e termo de doação (no caso de bens permanentes).

Em suma, o recurso do PDDE, enquanto financiamento descentralizado, representa, hoje, diríamos, um pequeno passo em direção a mais e maior autonomia na gestão dos recursos na escola, é preciso que se quebrem muitas barreiras postas entre o que a



escola pode e não pode realizar com o recurso do PDDE, mais do que atribuição de responsabilidades à escola pública, precisa de autonomia para elencar quais as verdadeiras prioridades da educação local, não basta o governo repassar o recurso e determinar onde deve ser aplicado, sem conhecer as dificuldades locais.

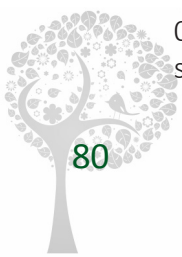
2. O PDDE NA EXPERIÊNCIA DA GESTÃO DA EEEM PROFESSORA OSVALDINA MUNIZ, CAMETÁ/PA

A Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Osvaldina Muniz, localizada à Rua Adilson Machado, nº 803, bairro São Benedito Cametá-Pará. Foi fundada em 22 de outubro de 1988 e recebeu esse nome em homenagem à educadora Sra. Osvaldina Muniz, por ser uma professora de caráter íntegro, uma lutadora de fibra e mulher de muita coragem. Tal professora destacou-se pelo excelente trabalho e competência desenvolvidos na escola D. Romualdo de Seixas e no Instituto Nossa senhora Auxiliadora (INSA). Dina, como era conhecida, ficou reconhecida como professora honrada na área da educação cametaense.

Atualmente, a escola dispõe de um prédio composto de 8 salas de aula, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 1 sala de secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de grêmio, 1 sala de arquivo, 1 copa-cozinha, 1 salão auditório com palco, 1 sala de multimídia, 1 banheiro feminino, 1 banheiro masculino, 2 banheiros para funcionários masculinos e femininos.

A escola possui 1 diretora, 2 vice-diretoras, nesse quadro consta ainda de 1 secretária, 6 assistentes administrativos e 4 técnicos em educação. O corpo docente da escola é formado por 23 professores qualificados. A escola dispõe, ainda, de 8 agentes de serviços gerais, 3 agentes de segurança e 2 agentes de portaria. O corpo discente é formado por 993 alunos do Ensino Médio regular e aproximadamente 1.700 alunos do Modular, os quais são atendidos em 25 localidades. Esse é um diferencial dessa escola, além de atenderem o Ensino Médio regular, atendem o Modular. Por esse motivo, a escola conta ainda com 1 coordenador do Ensino Modular.

O CE da EEEM Profa. Osvaldina Muniz, credenciado pelo CNPJ: 01.871.628/0001-25, é composto por todos os segmentos da escola sendo: 1 coordenador, 1 suplente de coordenador, 1 secretária, 1



suplente de secretária, 1 tesoureira, 1 suplente de tesoureiro, 3 membros do conselho fiscal e respectivos suplentes, 1 representante de pais, 1 representante de alunos. O CE é o órgão responsável por gerir o recurso do PDDE.

O CE segue as orientações definidas pelo MEC, para que a escola possa receber os recursos do Programa. Em 2009 a escola foi contemplada pela primeira vez com o recurso do PDDE. Desde então, a escola conta com esse Programa para ajudar na melhoria da educação local. Segundo os entrevistados, depois da implementação do PDDE, houve algumas melhoras na escola. Isso fica evidente na seguinte fala:

Posso dizer que existe uma escola antes do PDDE e outra após. Não digo que o Programa resolve todos os problemas da escola, não é o necessário, mas ajuda muito, a escola não sobrevive mais sem o PDDE, não que ele seja tudo, mas sem ele a escola não dá conta de suprir todas as necessidades. É visível algumas mudanças [...] inclusive o bebedouro, foi o primeiro investimento feito com o PDDE, foi um marco na escola, porque antes os alunos não tinham água digna, e com o PDDE foi possível suprir essa necessidade, entre outras. (ENTREVISTADO 2)

O PDDE, enquanto Programa de financiamento descentralizado, tem ajudado a Escola Osvaldina Muniz a suprir algumas necessidades básicas. Porém, a garantia de autonomia não é total, e talvez nem se possa falar em autonomia, pois a utilização desses recursos já vem determinado, restando à escola mínimas possibilidades para amenizar os problemas no interior da escola, principalmente no espaço físico.

Na estrutura física, não ajuda muito, você não pode com o recurso do PDDE construir nada, apenas fazer alguns reparos, pequenos consertos (reparos no telhado, na porta, no piso, no banheiro), ou seja, mínimos reparos. Para a estrutura física o PDDE é muito restrito (ENTREVISTADO 1).

Nesse sentido, o PDDE apesar de se constituir num Programa que, a princípio, seria o responsável por garantir a melhora da estrutura física e pedagógica das escolas públicas, ainda se pauta apenas na distribuição de responsabilidade e não de poder. Para Magna França (2004, p. 92):



Esse movimento aproxima-se da desconcentração, pois desloca a execução financeira para a escola, ao mesmo tempo em que mantém a subordinação entre periferia e centro na determinação das despesas. As relações estruturais permanecem verticalizadas. A desconcentração está presente ainda na autonomia relativa de que a escola dispõe para realizar sua gestão financeira, pois a decisão de como aplicar a verba segue as determinações impostas pelo FNDE/MEC.

Na gestão da Osvaldina, esse movimento se repete, pois ainda não se tem autonomia na gestão dos recursos. Como se verifica nas falas abaixo transcritas:

Assim não é bem uma autonomia, por que já vem dizendo o que é para fazer. Não temos liberdade de dizer – Ah! chegou o recurso vamos ver o que a escola vai fazer. É com bem restrições mesmo, pois o governo já vem dizendo o que é para fazer: o que podemos comprar, no que pode e não pode gastar [...] as vezes surge algum problema na escola, mas a gente não pode gastar esse dinheiro, no reparo, por exemplo, porque a burocracia não deixa. Então não chega a ser uma autonomia financeira, é entre aspas, por que acontece um imprevisto, você tem o dinheiro, mas não pode resolver [...] ajuda, ajuda sim, melhorou [...] melhorou muita coisa, mas no geral não é bem uma autonomia. (ENTREVISTADO 1)

O PDDE representa muito para essa escola, é graças a ele que a escola obteve algumas melhoras. Agora autonomia mesmo [...] não posso dizer que possuímos liberdade de decisão. (ENTREVISTADO 2)

Pelos relatos se pode perceber que não há autonomia no sentido de tomada de decisão sobre a aplicação dos recursos descentralizados por meio do PDDE. Trata-se da *autonomia regulada*:

Muito embora as concepções de descentralização e democratização da gestão escolar e autonomia da escola sejam parte de um mesmo corolário, encontramos certos sistemas que buscam o desenvolvimento da democratização da gestão escolar, sem pensar na autonomia do estabelecimento de ensino e sem descentralizar poder para a mesma. Ou que



pensam em construir sua autonomia, sem agir no sentido de criar mecanismos sólidos de sua democratização em vista, do que paradoxalmente se pode criar a autonomia do autoritarismo local. (LÜCK, 2000. p. 17).

Nas palavras de Lück (2000), autonomia é característica de um processo de gestão participativa que se expressa quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade em desenvolvimento. Para ela, a autonomia não se resume à questão financeira, nem é a mais significativa nessa dimensão, e sim à política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões. Portanto, é improvável haver autonomia, mediante apenas a transferência de recursos financeiros, sem as devidas transformações nas relações de poder.

Pelos relatos, evidencia-se que o recurso descentralizado pelo Programa é uma espécie de *ajuda para a* escola pública e carente. Apesar de ser pequena, a ajuda que o Programa traz com o critério de gasto pouco pode contribuir com as melhoras na estrutura física da escola. As decisões sobre o que se deve fazer com o recurso do PDDE já estão predeterminadas e resta à escola executar o que já vem decidido. Então é ilusão dizer que o PDDE seria a tábua de salvação das escolas públicas. Se assim se pode conceber como assegurar que ele poderá trazer melhorias para a educação dessas escolas?

Ao estudar o repasse do fundo para a Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Osvaldina Muniz e, considerando que nesse repasse incluem-se os alunos da zona rural que são atendidos pelo Sistema de Organização Modular (SOME), sob a gestão financeira da referida escola, queremos indagar como é feita a distribuição desses recursos aos diferentes polos de atuação do SOME e se aplicação desses recursos vem melhorando as condições de trabalho nas escolas do CAMPO, escolas que, no geral, têm muitas carências.

No cenário da educação brasileira, a Educação do Campo vem, historicamente, tomando assento nos últimos lugares das políticas educacionais, seja como proposta pedagógica ou como prioridade em políticas públicas. A Educação do Campo está envolvida em um processo mais amplo que não compreende só o processo educacional, como fez durante muito tempo a Educação Rural, preocupada apenas com adaptação curricular, mas ela visa discutir a situação daqueles



que vivem e sobrevivem do campo em seus diferentes aspectos. Nesse sentido, deve ser pensada e trabalhada como uma política pública, uma vez que esses sujeitos do campo reivindicam e lutam por diversos direitos que lhes foram historicamente negados (NERY, 2002).

Para Caldart, a Educação do Campo deve ser pensada a partir do homem do campo, ela deve ser no e do campo.

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18)

A educação do campo nessa perspectiva associa sua concepção como direito social que garante o exercício da cidadania, reconhece as capacidades dos sujeitos do campo e suas diferentes experiências. Por isso, o seu financiamento torna-se indispensável para que os homens e as mulheres do campo possam garantir seu direito de acesso à educação.

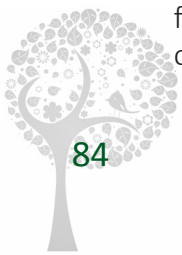
Inicialmente percebeu-se que a EEEM Profa. Osvaldina Muniz administrou três repasses, que correspondem aos anos de 2009, 2010 e 2011, com valores apresentados na Tabela abaixo:

Tabela 1 - Cotas de repasses e anos de gestão do PDDE na Osvaldina Muniz

Ano	Valor recebido em R\$
2009	23.566,44 (vinte e três mil, quinhentos e sessenta e seis reais e quarenta e quatro centavos)
2010	19.785,40 (dezenove mil, setecentos e oitenta e cinco reais e quarenta centavos)
2011	22.427,20 (vinte e dois mil, quatrocentos e vinte e sete reais e vinte centavos)

Fonte: Relatórios de prestação de contas da EEEM. Profa. Osvaldina Muniz.

Convém chamar atenção para esses dados, pois esses repasses foram feitos uma vez por ano, conforme a regulamentação do Programa, cabendo à escola “destinar” corretamente tais recursos, tendo em



vista a melhoria da educação local. No entanto, trata-se de um valor simplório se comparado ao atendimento de todas as necessidades da escola e dos espaços dos alunos do Ensino Médio, vinculados à mesma escola, que são atendidos pelo SOME.

O recurso do PDDE já está determinado e isso impede a promoção de medidas mais autônomas na escola. Desse modo, a gestão desse recurso torna-se muito restrita. Já que esse recurso destina-se conforme a fala “o financiamento do PDDE se destina principalmente para compra de bens duráveis, geralmente ele se destina ao investimento de Capital/permanente” (ENTREVISTADO 1). Colaborando com essa fala o ENTREVISTADO 2 menciona:

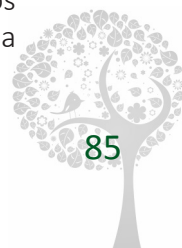
Quando recebemos o recurso, já está tudo determinado, em que o dinheiro tem que ser gasto. Funciona assim, 60% desse recurso é para a compra de material permanente (bebedouro, máquina Xerox, data show...) e 40% para material de consumo (papel A4, tinta, material de limpeza, entre outros). No geral, é usado em pequenas reformas, diria mínimas por causa da burocracia. Então como já disse a partir do PDDE, foi possível melhorar algumas coisas, nos possibilitou dar alguns passos na estrutura física, como a compra de quadros magnéticos, bebedouro, material para uma sala de multimídia climatizada, enfim podemos dizer que houve melhoras significativas, que sem esse recurso não seria possível realizar. (ENTREVISTADO 2)

Segundo as prestações de contas que tivemos acesso, a aplicação do recurso contribuiu para que a escola adquirisse os seguintes materiais:

– **Permanentes:** bebedouro, máquina de xerox, condicionador de ar, quadros magnéticos, data show, caixa amplificadora, ventiladores, TV, entre outros;

– **Custeio:** papel A4, álcool, tinta, materiais de limpeza.

Em relação à abrangência do SOME, constatamos uma grande dificuldade no atendimento às necessidades dessa modalidade, em algumas localidades ainda funciona em *barracões*, nas condições mais precárias possíveis, o que dificulta muito o atendimento. Conforme os entrevistados, o atendimento ao SOME fica restrito a uma pequena



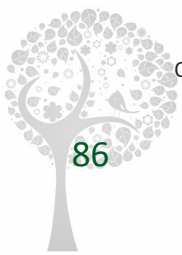
ajuda, na qualidade da aula dos alunos. A responsabilidade da escola é, principalmente, na emissão de documentos e compra de material de limpeza. Vejamos a fala selecionada:

Geralmente o modular funciona em barracões cedidos por comunidades, e às vezes funciona até em casas alugadas pela prefeitura. Então é difícil suprir as necessidades desses alunos [...] O investimento no modular é feito com base na qualidade da aula desses alunos, hoje o modular dispõe de dois equipamentos de data *show*, que fica sobre a responsabilidade do coordenador, **investimos muito no atendimento da documentação requerida por esses alunos**. No modular não tem muito o que fazer. Então a nossa maneira de ajudar é comprando bastante material de limpeza. (INTREVISTADO 1)

Sendo assim, fica difícil dizer até que ponto essa *ajuda* tem melhorado a qualidade do ensino nessa escola, principalmente no SOME, que – diga-se de passagem – representam o maior número de matrículas e, ao mesmo tempo, os maiores prejudicados pela falta de, principalmente, estrutura física. Em relação à manutenção do SOME, relata-se:

[...] a gente gasta mais com o regular do que com o modular, sim. Porém, gasta-se também com o modular, não o percentual que deveria, mas bastante. Agora quanto a melhoria do espaço físico, veja só mesmo que tivéssemos as melhores das intenções (boa vontade) em direcionar todo o dinheiro para melhorar o modular, não podemos mexer no espaço físico, por que isso é competência do município. Enfim, se você me perguntar sobre melhorias de ensino-aprendizagem, não sei até que ponto houve. Veja a questão do Data Show, melhora a aula, melhora! Substancialmente acho que não, mas melhora. Precisa de outras políticas, precisa, mas boa parte do físico não existe. Como já disse existem professores lecionando em barracões. Então você pode ter todo dinheiro, mas ter aula num barracão, eu não sei até que ponto aquela massa de investimento (PDDE) contribui para o ensino aprendizagem no modular. (INTREVISTADO 2).

A fala relata algumas dificuldades que esbarram nas normas de gerenciar o recurso e, no caso do SOME essas dificuldades são



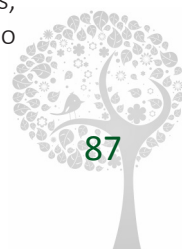
maiores porque os espaços físicos onde funcionam as turmas no geral são cedidos. Nesse sentido, o PDDE como Programa de financiamento descentralizado deveria aproximar a tomada de decisão da escola, promover a descentralização financeira e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, frente a isso, surge um novo desafio na educação, ou seja, a democratização do processo decisório no financiamento da educação. Isso se deve ao fato de que, no Brasil, a descentralização é praticada conforme a lógica da organização federativa, sem levar em consideração as dificuldades regionais. Trata-se de um processo de transferência de gestão de uma esfera para outra. Isso caracteriza o que chamamos de desconcentração, ou seja,

[...] ato de conferir autoridade a um agente em nível inferior na mesma hierarquia e localizado mais próximo dos usuários do serviço, com o entendimento de que esses agentes mantêm-se sob o controle hierárquico do governo central. (FLORESTAL e COOPER apud LÜCK, 2000, p. 20).

Desse modo, as escolas ficam sobrecarregadas de responsabilidades, e com pouco poder de decisão. Nesse sentido, Barroso (1997, p, 11) afirma que “O Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto baseado nos resultados”. O PDDE reforça essa dinâmica, pois não consegue ultrapassar o viés do controle na tomada de decisão.

Para que a descentralização se concretize, de fato, ela tem que se dar em todas as suas dimensões, isto é, política, administrativa, financeira e pedagógica. No entanto, esse é o grande desafio das escolas, pois, esse não é um processo fácil de concretizar. Para Lück (2000, p, 19):

A descentralização é um processo que se delinea, à medida que vai sendo praticado, constituindo, portanto, uma ação dinâmica de implantação de política social, visando estabelecer, conforme indicado por Malpica (1994), mudanças nas relações entre o sistema central, pela redistribuição de poder, passando, em consequência, as ações centrais, de comando e controle, para coordenação e orientação



(descentralização política); pela abertura à autodeterminação no estabelecimento de processos e mecanismos de gestão do cotidiano escolar, de seus recursos e de suas relações com a comunidade (gestão administrativa e financeira). Ainda, conforme apontado por Parente Lück (1999), e conduz a escola à construção de sua identidade institucional, constituída pela formação da capacidade organizacional para elaborar seu projeto educacional (descentralização pedagógica), mediante a gestão compartilhada e a gestão direta de recursos necessários à manutenção do ensino.

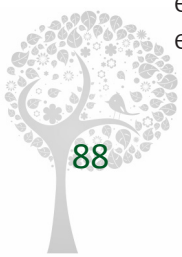
Nesse sentido, a descentralização constitui-se num componente que pode e deve favorecer a construção da autonomia da escola bem como o surgimento de práticas democráticas. Desde que ultrapasse o viés do controle e torne-se o instrumento de atribuição de tomada de decisão no interior da escola.

Evidencia-se, dessa forma, que a Escola Osvaldina Muniz tem muitos desafios a serem superados na busca da democratização da gestão do PDDE, é preciso ampliar os espaços de participação, de decisão e de destinação desses recursos, para que os mesmos atendam às necessidades dessa escola, que são muitos, principalmente no SOME, que tem sido dizimado pela falta de estrutura física, pedagógica e financeira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do financiamento da educação no Brasil vem sendo marcada pela centralização de poder. Nesse cenário o Estado sempre atuou como regulador dos recursos destinados à educação, centralizando as decisões e priorizando os gastos em outros setores. A educação, como direito público, gratuito e dever do estado, ocupa assim os últimos lugares dentro das políticas públicas.

Graças ao ideário da constituição de fundos buscados pelos *Pioneiros da Educação*. Em 1932, como Anísio Teixeira, anos mais tarde, foi sancionada a Lei 9.424/96 que criou o FUNDEF. Esse fundo deveria consistir em assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino. O FUNDEF foi um marco na questão do financiamento da educação. Porém não deu conta de cumprir um de seus objetivos

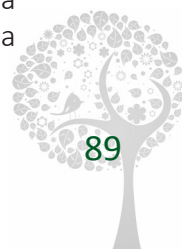


básicos que era a universalização do Ensino Fundamental. Após a insuficiência do FUNDEF, houve a necessidade de melhor se delinear a política de financiamento da educação, além de sua expansão para toda a Educação Básica, então entrou em vigor o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela EC nº 53/06 e com esse fundo novos desafios foram postos a manutenção da Educação Básica. Já que, a partir desse novo fundo, deveria abranger toda a educação básica, ou seja, tal recurso destina-se para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, inclusive a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O FUNDEB deveria ainda ser capaz de aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública, bem como melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação.

Vale ressaltar a década 1990 e suas implicações para a estrutura do financiamento da educação, pois foi nesse período que ganharam força as políticas de descentralização do poder, as quais marcaram o descaído da União para com o financiamento da educação. Nesse cenário, a União transferiu para os estados e municípios grande parte das funções de gestão das políticas sociais. A partir desse cenário, houve a reestruturação da gestão dos recursos destinados à educação. O que antes era papel do Estado passou para o encargo dos estados e municípios, o que convém chamar Regime de Colaboração. Entretanto, esse regime marca a desresponsabilização da União para com um direito fundamental a vida: a educação.

O Programa investigado, isto é, o PDDE, nasceu no bojo dessas reformas e ancorado no princípio de descentralização do financiamento da educação, teria como objetivo promover a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, bem como atribuir progressivos graus de autonomia as escolas públicas.

Teoricamente, tal Programa garantiria plenas condições de funcionamento das unidades de ensino, bem como reforçaria a participação social e a autogestão escolar, e, conseqüentemente, melhoraria a qualidade do Ensino Fundamental, resultante tanto da garantia da descentralização dos recursos financeiros da educação quanto da criação de condições para autonomia escolar; do estímulo à participação coletiva, induzindo à mobilização da comunidade externa



a integrar-se à escola no esforço responsável para construir uma nova realidade.

Porém, na prática, não percebemos de fato essa descentralização financeira proposta pelo Programa. Na experiência da escola EEEM Profa. Osvaldina Muniz, o PDDE funciona como uma *ajuda* à manutenção da Educação, principalmente do Ensino Modular, o qual sobrevive em condições precárias. Isso reforça o descaso da União para com o financiamento da educação básica, o qual é marcado por avanços e retrocessos. Há um longo caminho a ser percorrido, em direção à descentralização financeira são muitos os desafios do PDDE, em se constituir instrumento de democratização da gestão escolar. Democratizar os espaços escolares única e, exclusivamente, com a transferência direta dos recursos financeiros para as escolas públicas, sem levar em consideração as particularidades dos sujeitos escolares é negar a esses sujeitos o direito a educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Brasília, DF: MEC, 2007.

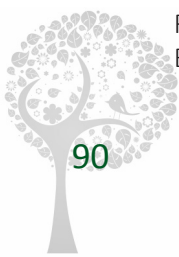
BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.J.; ERIOLI, P.R. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo)

CARDOSO, José Carlos Martins. **OPDDE como instrumento de democratização da gestão escolar no Pará**; orientadora Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O impacto da implementação do Fundef: Nos estados e municípios: primeiras observações. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.); GÓMES, Alfredo Sarmiero et al. **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001.

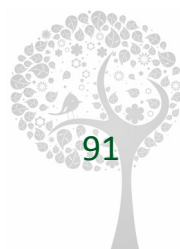
LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, v 17, n. 72, p. 11-33. fev./jun. 2000. Brasília, DF.



FRANÇA, Magna. Financiamento da Educação: política, mobilização de recursos e programas para o ensino fundamental. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional**: desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MOTTA, P. R. Participação e descentralização administrativa: lições de experiências brasileiras. **Revista de Administração Pública**, v. 28, n. 3, jul./set. 1994. Rio de Janeiro.

NERY, José Israel. **Pela Articulação Nacional por uma Educação no Campo**. Brasília, DF: 2002.



Gestão do financiamento da Educação Básica: uma análise das ações dos programas PDE-Escola e Mais Educação nas escolas municipais de Cametá-PA

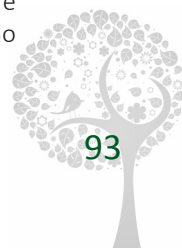
Eduardo Viana Ribeiro¹

Odete da Cruz Mendes²

Resumo: Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada “Descentralização do Financiamento da Educação Básica: Configurações do PDE-Escola e do Mais Educação nas escolas públicas da rede municipal de Cametá/PA”, cujo objetivo é analisar os pressupostos da descentralização do financiamento e as implicações para a melhoria da qualidade do ensino público. A metodologia combinou estudo documental e entrevista semiestruturada, que são procedimentos técnicos da abordagem qualitativa. Os resultados evidenciaram que a gestão dos programas é gerencial e, em função disso, há um processo de desconcentração maior que de descentralização, onde as decisões são centralizadas, cabendo à escola a execução das atividades. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é tomado como referência de qualidade do ensino, portanto, uma concepção economicista-instrumental de qualidade, fundamentada na racionalidade do mercado, embora as escolas investigadas tenham envidado esforços em ressignificar as atividades a partir da qualidade social do ensino, considerando uma possível articulação com os objetivos de seus projetos pedagógicos. Há limites na implementação de muitas atividades por ausência de espaços físicos adequados. Mas a importância dos programas foi evidenciada pela pesquisa, embora os recursos repassados não respondam às demandas reais das escolas e nem promovam as autonomias destas. Todavia, ao longo das análises dos dados e sistematização da pesquisa, evidenciou-se, a partir dos resultados do IDEB de 2011, que nas escolas investigadas houve crescimento. Dessa maneira, é possível dizer que esse crescimento se deve à implementação dos programas, particularmente no tocante às séries iniciais das atividades de letramento e matemática.

¹ Aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFPA) e bolsista de iniciação científica do Programa de Recém-Doutor / Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-UFPA. E-mail: eduardo.ribeiro@cameta.ufpa.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora da Universidade Federal do Pará, coordenando pesquisa na área de gestão de políticas educacionais. E-mail: ocm@ufpa.br



Palavras-chave: Gestão. Descentralização. Financiamento. PDE-Escola. Mais Educação.

1. INTRODUÇÃO

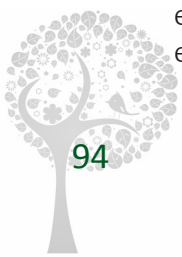
No final do século XX, em especial a partir da década 90, a política educacional brasileira foi redefinida, apresentando mudanças significativas notadamente nos padrões de gestão e de financiamento, inclusos no novo paradigma de gestão pública e de reforma do Estado, como resultado do movimento de reordenamento do capitalismo mundial.

A educação, nesse sentido, passa a ser entendida como o único meio para atender às exigências da sociedade capitalista e promover o desenvolvimento da nação. No entanto, o mercado assume a centralidade das políticas públicas, visando defender os interesses dos grupos hegemônicos, da globalização da economia e, com isso transformando a educação em um processo mercadológico.

Sob as orientações do Plano Diretor de Reforma do Estado, vinculado ao Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e pelas instituições financeiras multilaterais, é implementada a política neoliberal por meio de um amplo programa de *modernização*, baseado na concepção de “administração pública gerencial”. Contenção dos gastos públicos, descentralização administrativa, tanto no âmbito das esferas federativas (municipalização), como no âmbito da relação entre o Estado e a sociedade civil (privatização, terceirização, e participação) foram marcos centrais de tais orientações.

Dentro do setor das políticas educacionais, entre as principais medidas pelas quais se operacionalizasse esse processo de descentralização está a implementação de uma política de municipalização do ensino, através da transferência de responsabilidades e manutenção do Ensino Fundamental da esfera estadual para os municípios.

Há, portanto, no contexto das reformas dos anos de 1990, um movimento de gestão caracterizada pela descentralização das ações e programas e pela responsabilização das unidades escolares pelo sucesso ou fracasso dos resultados obtidos (FRANÇA, 2007). Movimento este que inibe as escolas de construir espaços democráticos e de elevarem a qualidade do ensino que ofertam pela ausência do Estado



no tratamento das questões sociais e educacionais, transferindo parte de suas responsabilidades para a sociedade civil.

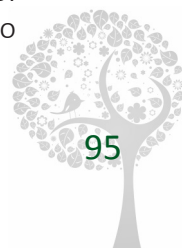
Dessa forma, pode-se dizer que os estados e os municípios se tornaram responsáveis pela gestão de políticas públicas, tendo em vista o melhor desempenho administrativo desses serviços sem as contrapartidas dos entes, particularmente, dos repasses da União na vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como definido no Pacto Federativo.

Do mesmo modo que a descentralização/desconcentração operou entre os entes federados, descentralizando as ações para as unidades subnacionais, as escolas também foram afetadas com os programas de financiamento do Governo Federal, recebendo inúmeras tarefas e encargos e, em última instância, responsabilizando-se com os resultados das ações por eles demandados.

Ao contrário da descentralização horizontal defendida por Anísio Teixeira, cujas ideias se associaram à doutrina federativa de organização do estado brasileiro com transferência de poder para fora da linha hierárquica da organização, a descentralização da gestão do financiamento orientada no contexto da reforma do estado é vertical e não promove autonomia. De acordo com Mintzberg (1995 apud NOVAES e FIALHO 2010, p. 585), “a descentralização vertical pode ainda ser caracterizada como seletiva, isto é, quando o ‘poder’ sobre os diversos tipos de decisões permanece em diferentes locais de organização”, mas a efetividade da democracia vai depender dos processos participativos dos espaços onde ela ocorre. Com a redução do papel do Estado e as diretrizes de focalização dos recursos, a descentralização tende a conseguir o máximo de resultados com o menor custo possível.

2. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUNS PONTOS PARA DEBATE

No momento em que se inicia a vigência do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 a 2020, ainda se pode verificar a necessidade de ampliação do acesso à educação e da melhoria de sua qualidade nos diferentes níveis de ensino para o que é preciso de maior investimento. Ou seja, apesar das recentes alterações na estrutura de financiamento



da educação básica com inevitáveis impactos na área, muito ainda precisa ser feito.

A discussão acerca do financiamento para educação tem assumido importante papel na compreensão da organização e da gestão educacional, particularmente a partir de estudos e análises que exploram a relação entre o financiamento, as políticas educacionais e o Estado brasileiro.

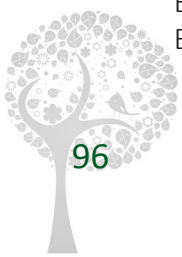
Segundo Martins (2010), para se falar em financiamento para a educação pública no Brasil, é preciso entender o contexto em que surgem as políticas públicas sociais a partir da revolução industrial fruto dos conflitos entre o capital e o trabalho.

Essa discussão consiste em tarefa complexa, haja vista as condições materiais em que o financiamento se efetiva em nosso país, envolvendo os diferentes entes federados (União, estados, distrito federal e municípios) e a esfera privada. Apesar da complexidade da temática, a compreensão da estrutura e das bases do financiamento da educação coloca-se como uma necessidade para toda a sociedade, devendo envolver, especialmente, os gestores educacionais, os profissionais da educação e a comunidade local.

Segundo Oliveira (2001), as transferências de recursos ocorrem de uma esfera da administração para outra, visando equalizar a capacidade arrecadadora e as responsabilidades na prestação de serviços das diferentes esferas da Administração Pública. Os fundos de participação dos estados e dos municípios são exemplos dessas transferências de recursos.

Dentro dessa lógica, Duarte (2005) alega que o sistema educacional brasileiro pode ser caracterizado, em linhas gerais, como um sistema público federativo que tem por suporte o financiamento fiscal proveniente de fontes de receitas estaduais e municipais. Os estados subnacionais participam com, aproximadamente 50,1% da receita, vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino; os municípios participam com 32,1%.

O pacto federativo reestabelecido e formalmente tratado pela Carta Magna de 1988 e reorientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) promoveu a organização do Sistema Educacional Brasileiro que se caracteriza pela divisão de competências e



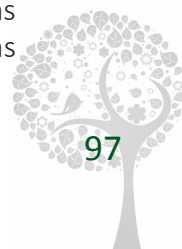
responsabilidades entre a União, os estados, distrito federal e municípios quanto à aplicação de percentuais mínimos de financiamento para a manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino. Todavia, as práticas ainda apresentam lacunas quanto ao seu cumprimento na efetividade de uma educação pública como direito de todos.

Dentre as lacunas essa forma de organização não contempla, necessariamente, um sistema de ensino plenamente descentralizado. A efetiva descentralização vem-se constituindo em um grande desafio, visando à consolidação da dinâmica federativa do Estado brasileiro e à democratização do poder e dos processos de decisão nas suas diferentes estruturas organizacionais.

Depois da experiência da vigência do FUNDEF criado pela Emenda Constitucional de nº 14/96, legalmente tratado sob a Lei 9.424/96, que reafirmou a necessidade dos estados, do distrito federal, dos municípios e da União no cumprimento do Pacto Federativo, no gerenciamento da educação pública está se tentando aperfeiçoar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que o substituiu a partir de 2007. O aprimoramento do FUNDEB representa, dentre outras mudanças, não apenas uma cobertura mais abrangente do fundo para a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e modalidades correspondentes), mas também à criação de novos impostos e maior percentual de investimento – passando de 15% para 20% – na subvinculação dos impostos e contribuições arrecadados para o referido fundo de Conta Contábil.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, gerencia o Salário-Educação, que é arrecadado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Recebidos os recursos, o FNDE distribui a cota estadual (2/3) do Salário Educação e fica com 1/3 (cota federal) para ser aplicada nos diversos programas: Educação Fundamental, Regular, de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena e Infantil, recebem verbas para desenvolverem suas atividades.

O Salário-Educação financia o Ensino Fundamental nos estados federados, por meio das transferências da cota estadual. Sob as ações do Ministério da Educação (MEC), os recursos provenientes das



contribuições sociais financiam alguns programas como o da merenda escolar. A outra parte provém da operação de crédito com agências internacionais e ainda de outras fontes das quais entram desde a aplicação financeira do FNDE por meio do financiamento de diferentes ações para a educação, ações que foram incorporadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desde 2007, dentre as ações destacamos o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e o Mais Educação, programas dos quais trata esta pesquisa.

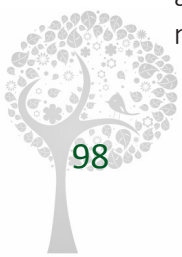
3. A EXPERIÊNCIA DOS PROGRAMAS DESCENTRALIZADOS DE FINANCIAMENTO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA: NOTAS SOBRE O PDE-ESCOLA E O MAIS EDUCAÇÃO

3.1. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS ATIVIDADES NA EXPERIÊNCIA DE CAMETÁ/PA

O Programa Mais Educação é uma das ações do PDE, que se justifica em complementar os recursos das escolas para elevar o nível da qualidade da educação brasileira. Ele foi criado por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e reafirmado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, e prioriza o atendimento a escolas que apresentam um baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As ações que integram o Programa são desenvolvidas em parceria entre o Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente, Ministério dos Esportes, pela Presidência da República na área da Secretaria Nacional da Juventude, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED).

O Programa é vinculado à coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB). De acordo com o Documento “Programa Mais Educação: passo a passo” (BRASIL, 2009), por meio dele, o MEC busca promover a Educação Integral com o objetivo de ampliar tempo, espaços e oportunidades educacionais em benefício da melhoria da qualidade da educação de milhares de brasileiros.



As estratégias adotadas buscam compartilhar as responsabilidades de educar com todos os atores envolvidos no processo educacional, estratégia neoliberal que tende a diminuir as ações do Estado com as questões sociais. Isso significa transferir para a coordenação da escola na pessoa de seu gestor e demais sujeitos que constituem a comunidade escolar as responsabilidades pelos resultados decorrentes das políticas, requerendo a eficiência dos serviços públicos não só dos profissionais da educação, mas de profissionais de outras áreas bem como da família e comunidade.

Fica evidente pelo documento que a gestão do Programa Mais Educação fundamenta-se na perspectiva gerencial da gestão, não apenas porque responsabiliza as instâncias sociais pela eficiência desta mesma educação oferecida na escola, mas porque a qualidade pretendida é aquela que incide apenas nos resultados estatísticos, tomando como parâmetro o IDEB.

O mérito desse programa foi ter definido a educação integral a partir dos dispositivos legais como, por exemplo, a Lei nº 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sem, contudo, ter suas ações, de fato, vinculadas a eles.

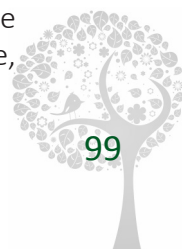
A LDB 9.394/96, na sessão III, do capítulo II, que trata do Ensino Fundamental, em seu Artigo 34, reafirma o aumento progressivo do tempo de permanência do aluno na escola, ressaltando:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º...

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O PNE, Lei nº 10.172/2001, apresenta como diretriz a necessidade de se ofertar educação em tempo integral com uma jornada mínima de,



pelo menos, sete horas diária, priorizando o atendimento às demandas das classes menos favorecidas economicamente. Esse dispositivo do PNE além de buscar atender o que determinava a LDB 9.394/96 amplia o campo dessa atuação, pois, se a LDB contempla em seu texto somente o Ensino Fundamental, o PNE menciona crianças de 0 a 6 anos, que, à época da construção do referido documento, compreendia a idade limite para a Educação Infantil. E, finalmente, a Lei nº 11. 494/2007, que regulamentou o FUNDEB, apresenta a educação em tempo integral para diferenciar aquela de tempo parcial e pelas suas especificidades, embora leve em consideração a distribuição proporcional dos recursos previstos.

As nossas análises sobre a educação em tempo integral nos remeteu a pensar sobre as condições de trabalho e infraestrutura física das escolas como passo fundamental, o que pressupõe maior investimento público. Tomando como base os fundos de subvinculação – FUNDEF e FUNDEB – verificam-se os avanços deste último em relação ao anterior, dando ênfase agora, também ao Ensino Médio e a Educação Infantil, compreendendo assim as três etapas da educação básica. Segundo Pacheco (2008) o FUNDEB,

Através da decisão da comissão formada pelos especialistas do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), definiu que a educação em tempo integral será incentivada com maior aporte de recursos (PACHECO, 2008, p. 4).

Vê-se nas ideias de Pacheco que o aporte de recuso relaciona não apenas para fins da manutenção da criança na escola, mas igualmente para o aumento do tempo dessa permanência.

Ainda sobre os dispositivos de tempo integral na escola, poder-se-á observar que a Resolução nº 07, publicada em 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, apresenta, em dois de seus artigos, a educação em escolas de tempo integral, versando sobre a carga horária, a proposta educacional, o currículo e espaços para aprendizagem, disciplinando esse atendimento de caráter obrigatório.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe que o Programa “tem por finalidade contribuir para a melhoria da



aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”, sendo que um de seus princípios é “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral”. De acordo com esse documento, os princípios do programa são

[...] traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, MEC/2010).

Do mesmo modo, pela Portaria Interministerial de nº 17 de 24 de abril de 2007, Art. 2º, inciso I, o Programa Mais Educação tem por finalidade “apoiar a ampliação do tempo e dos espaços educativos”. Segundo a mesma Portaria, em seu Art. 6º, inciso I, são instituídas algumas diretrizes para o Ensino Fundamental, dentre as quais a de que o ensino “será pautado pela noção de formação integral e emancipadora”. Mas o que é educação integral nesses documentos oficiais?

Ao observar os discursos apresentados pelos documentos é possível visualizar o uso de duas expressões para tratar do mesmo fim: “escola em tempo integral” e “educação integral”. Todavia, é preciso que se façam as considerações devidas sobre as significações dessas expressões, haja vista que a primeira nos remete à ampliação do tempo de permanência na escola e a segunda se apoia no fenômeno da ação educativa como prática formativa das múltiplas dimensões do ser humano.

Dentro da perspectiva pregada pelo ‘Mais Educação’ em seus documentos oficiais a respeito de Educação Integral, verificou-se que o termo surge com o movimento da Escola Nova e foi introduzido no Brasil, na década de 1950 sob a influência principalmente de Anísio Teixeira. A pedagogia da Escola Nova valoriza o processo de aprendizagem e os métodos que permitem o desenvolvimento das múltiplas dimensões do educando. O professor orienta o aluno, colocando-o frente a



desafios favoráveis por meio de práticas pedagógicas que permitem o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Nesse emaranhado de condições favoráveis,

As escolas comunitárias americanas inspiraram à concepção de Escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira. Uma escola que deveria dar conta de todas as necessidades das crianças, até mesmo de cuidados maternos e moradia (CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública) (MOTA, 2006, p. 4).

Assim, salienta-se que o tempo em si não garante a educação integral, embora seja parte de um processo capaz de ultrapassar o fazer pedagógico da sala de aula, possibilitando outras vivências, experiências e construção de saberes em diversificados espaços de aprendizagens, podendo levar à educação integral.

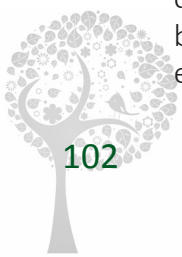
Segundo Moll (2009), a educação integral ganha sentido na possibilidade de:

Reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, de desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos de conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. (MOLL, 2009, p. 13).

A educação integral atinge inúmeras dimensões do ser humano, podendo se conectar à vida e ao universo de interesses da criança, do adolescente e do jovem e, por isso, pode ser vista como significativa no sentido dado por Ausubel.

A essência do processo da aprendizagem significativa é que as idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas idéias (AUSUBEL, 1978 apud MOREIRA, 1983, p. 65).

A proposta de ação do Mais Educação induz a perspectivas diversificadas e considera a formação como desenvolvimento das capacidades cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica. Assim, as ações proposta pelo programa estão organizadas em dez macrocampos de atuações dentre as quais o “Acompanhamento



Pedagógico para o **Ensino Fundamental em:** Ciências, História e Geografia, Letramento/Alfabetização, Línguas Estrangeiras, Matemática e Tecnologias de Apoio à Alfabetização”.

Para o desenvolvimento do programa na escola, o diretor tem um papel importante como mobilizador e incentivador da comunidade escolar. Deve propiciar um clima favorável divulgando informações, tornando públicas as decisões tomadas e compartilhando com os demais profissionais da educação essa tomada de decisão para incentivar a participação de todos os seguimentos da escola.

O perfil da gestão dos programas descentralizados no município de Cametá/PA³, segundo a pesquisa que desenvolvemos, é gerencial.

A rede de escolas municipais em Cametá compõe-se de 214 escolas, sendo que 19 estão localizadas na zona urbana e 195 estão no campo. Pelos dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Cametá), evidenciou-se que o Programa Mais Educação está em vigor no município desde 2010 e que, atualmente, 84 escolas foram beneficiadas pelo programa, sendo que em 15 delas já se desenvolveram as atividades e nas 74 unidades restantes suas atividades estão previstas para o ano de 2013. Vale ressaltar que as 15 quinze escolas que já desenvolveram as atividades estão localizadas na zona urbana, as demais contempladas localizam-se na zona rural do município.

Formalmente a escolha das atividades a serem desenvolvidas é de autonomia de cada escola. Todavia, as atividades de Acompanhamento Pedagógico, Letramento e Matemática são de obrigatoriedade para a escola, cujas atividades, em seu total, só poderão ser 6, dentro de qualquer macrocampo, incluindo as obrigatórias.

A participação no Programa não é de caráter obrigatório para os alunos. A escola faz um levantamento dos estudantes com características similares às apontadas no manual do Programa e encaminham aos seus responsáveis a proposta do Mais Educação.

³ Enfatiza-se o levantamento de dados sobre o Mais Educação em duas escolas de Cametá/PA: EMEF São João Batista e EMEF Professora Francisca Arnaud de Pina. A primeira situada em um bairro mais central da cidade de Cametá, tendo implementado suas ações nos meses do ano de 2011 e desenvolvido 6 atividades: letramento, matemática, banda-fanfarras, rádio escolar, hip hop e recreação. A segunda situada em bairro mais periférico também desenvolveu suas ações no ano de 2011 com as seguintes atividades: letramento, informática, teatro, futsal, futebol de campo.



Pelas observações acerca das atividades do referido programa verificou-se que o espaço físico das escolas disponível para realizar as ações é de suma importância para o desenvolvimento destas, embora os documentos orientem que, se a escola não contar com espaços adequados para acolher crianças, adolescentes e jovens, ela poderá utilizar outros espaços públicos e/ou comunitários para realizar suas atividades.

Nas escolas investigadas, verificou-se que os limites das ações de atividades sobre letramento e matemática esbarraram na ausência de espaço físico adequado. Pelos relatos dos entrevistados, constatou-se que a experiência da educação de tempo integral não ocorreu de fato. Ou seja, a jornada escolar em um dos estabelecimentos pesquisados não se alterou em função do Programa. Os alunos que participaram do referido Programa continuavam o período normal de aula nas suas turmas, sendo que, em 2 dias da semana, finalizavam seus expedientes sob a regência do Monitor Comunitário.

Se, por um lado, a educação em tempo integral é um ideal que já vem sendo ressaltada nos discursos oficiais e nas legislações brasileiras, por outro, esta vem sendo realizada por meio de ações pontuais e de caráter experimental, havendo necessidade de repensar seus espaços e tempos para possibilitar que esta se concretize.

Com inúmeras limitações para funcionamento os informantes, sobretudo as monitoras da atividade de letramento a coordenação pedagógica consideram positivo o Programa Mais Educação.

Uma das monitoras da atividade de letramento afirmou que os alunos se desenvolveram, “progredindo da condição inicial em termo de nível de leitura”, relato reafirmado pela coordenadora pedagógica da mesma escola, embora esta última apontasse alguns dos problemas enfrentados para viabilizar a escola em tempo integral, dentre os quais destacou a ausência da merenda escolar, falta de espaços como dormitório, falta de apoio dos pais e também a ausência de pessoal de qualificação multidisciplinar suficiente.

Além disso, a ampliação da jornada escolar em tempo integral implica pensar no currículo escolar, pois é importante destacar que o tempo e o espaço escolar precisa ser parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) e, por meio deste documento, a unidade executora insere suas atividades curriculares para que seus alunos não fiquem



em atividades aleatórias, de última instância; ou seja, no contexto em que se preconiza a Educação Integral, o PPP deve ser construído considerando as experiências que são vivenciadas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. Nesse sentido, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento (BRASIL, 2007).

É importante salientar que se evidenciou que o programa Mais Educação, particularmente nas atividades de matemática e letramento, tinha alguma relação com os objetivos previstos nos projetos pedagógicos das escolas investigadas. Os sujeitos informantes relataram que sistematizaram essa articulação, alertando que o currículo pedagógico deve redimensionar espaços e tempo-escolas, revendo concepções e práticas pedagógicas.

Segundo os relatos, a relação das ações que são desenvolvidas pelo Mais Educação tem base na filosofia e finalidades do PPP. Todavia, a realidade observada evidenciou maior preocupação com as ações demandadas de fora, haja vista que há um tempo limite para o cumprimento de exigência das prestações de contas e dos produtos finais decorrentes dos financiamentos diretamente para as Unidades Executoras (UEx), que não deixa margem para pensar em que se está formando e como se está formando o homem de amanhã e, portanto, coerente com a filosofia de uma escola emancipadora.

Outro ponto de limitação da implementação do Programa diz respeito à concepção de gestão e planejamento que ele apresenta, bem como a transferência de responsabilidade para a comunidade escolar pela oferta de Educação Integral e seus resultados.

Enfim, dentre as conclusões, percebeu-se que a gestão do Programa se caracteriza de forma gerencial, orientada pela racionalidade definida pelo mercado na qual a quantidade (resultados) se sobrepõe aos significados e processos em que eles ocorrem. Trata-se de uma forma de descentralização que pode ser categorizada como economicista-instrumental, cuja legitimidade ideológica, se assenta “sobre uma dupla equação: quanto mais descentralização mais proximidade; quanto mais proximidade mais democracia e mais eficácia” (CHARLOT, 1997).



Há de se considerar, de tal modo, que os processos baseados nessa lógica se caracterizam muito mais como práticas desconcentradoras, em que o local (escola) é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central. Portanto, o que de fato se evidencia não é descentralização, mas uma desconcentração que implica na delegação de competência sem deslocamento do poder decisório.

De modo geral, o Programa Mais Educação se torna um desafio, mas uma necessidade que precisa ser repensado e aperfeiçoado.

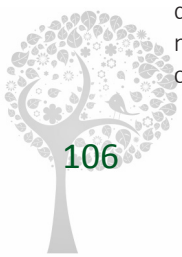
3.2. O PDE-ESCOLA: ALGUNS RELATOS DE SUA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO

O PDE-Escola é o principal projeto do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA),⁴ no âmbito escolar, o qual é resultado de acordo técnico-financeiro firmado entre o MEC e o Banco Mundial (BM), em 1998, para atender as regiões mais pobres do Brasil (Norte, Nordeste e Centro-Oeste).

Os recursos do PDE-Escola são administrados no MEC pelo FNDE e destinam-se às escolas que tiverem a partir de 200 alunos, que possuírem unidades executoras, que se encontrarem em condições mínimas de funcionamento e que possuírem liderança forte.

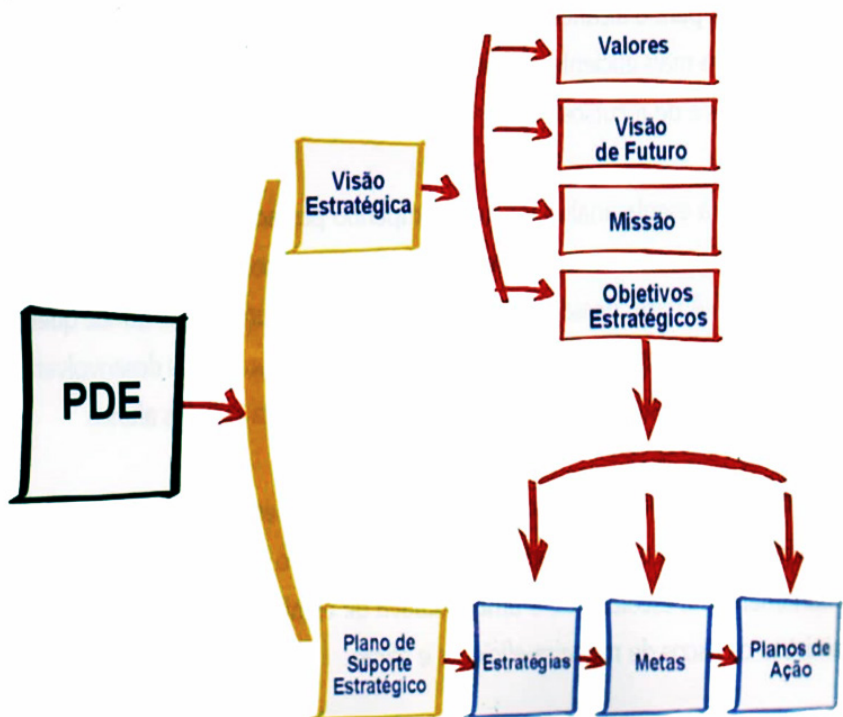
O PDE-Escola é um programa de caráter gerencial, que visa à modernização da gestão e ao fortalecimento da autonomia da escola, por meio de um planejamento estratégico, que tem por base a racionalização e a eficiência administrativa. Na escola, sua implementação fica a cargo de uma equipe de sistematização (composta pelo diretor da escola, coordenador do PDE e o coordenador de objetivos estratégicos), sendo o grupo responsável a gerir os recursos e executar os diferentes

⁴ O FUNDESCOLA é um programa que compõe vários projetos: padrões mínimos de funcionamento das escolas, levantamento da situação escolar; microplanejamento; sistema de apoio à decisão educacional, programa dinheiro direto na escola; projeto de adequação dos prédios escolares; espaço educativo; mobiliário e equipamento escolar, atendimento rural, escola ativa, pró-formação; programa de gestão da aprendizagem escolar; projeto de melhoria da escola; informatização; plano de carreira, desenvolvimento institucional; programa de apoio aos secretários municipais de educação; justiça na educação; encontro de conselheiros do Fundef, comunicação; plano de desenvolvimento da escola.



projetos que foram organizados a constituir o chamado Projeto de Melhoria da Escola. Para melhor entendê-lo, faz-se necessário informar que ele organiza-se em duas dimensões: *visão estratégica* e *plano de suporte estratégico*, sendo que na *visão estratégica* a escola identifica os valores, sua visão de futuro, missão e os objetivos estratégicos. No *plano de suporte estratégico*, a escola define a partir dos objetivos estratégicos suas estratégias, metas e planos de ação conforme pode ser conferido na figura 1 da representação gráfica do PDE.

Figura 1 - Representação gráfica da estrutura do PDE-Escola



Fonte: Brasil (2006, p. 22)

De acordo com o manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, distribuído pelo MEC às escolas, seu processo de implementação desdobra-se em 5 etapas:

1. Preparação: nesta etapa a escola se organiza para a elaboração, definindo os passos a serem seguidos, identifica as responsabilidades, promove o estudo do manual e divulga o processo a toda a comunidade escolar.

2. Auto-avaliação (Diagnóstico): nesta etapa a escola faz um diagnóstico, considerando os dados a qualidade da escola, a fim de refletir sobre suas ações, prevendo outras futuras.

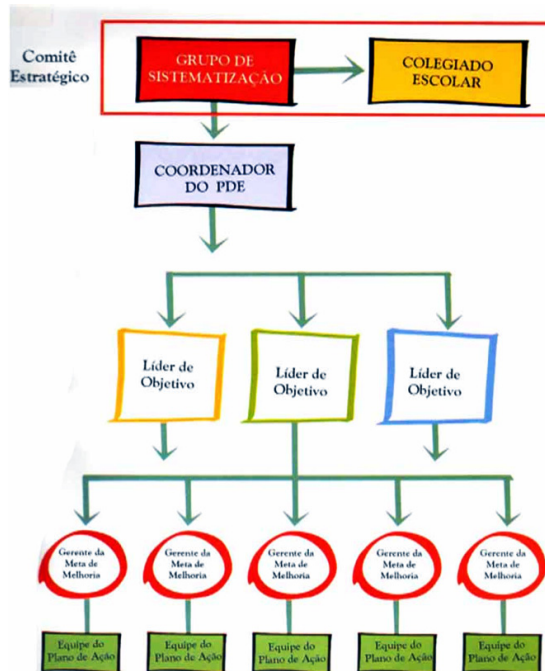
3. Definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico: nesta etapa a escola elabora seus valores, visão de futuro, missão, objetivos estratégicos e do plano de suporte estratégico (estratégias, metas e planos de ação), para a implementação dos objetivos.

4. Execução: etapa em que os planos de ação estabelecidos pela escola são implementados.

5. Monitoramento e avaliação: etapa de verificação da execução dos planos de ação, dos resultados alcançados e de avaliá-los.

Vale ressaltar que, no manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, é previsto o tempo demandado para cada etapa e descreve quem vai elaborar e executar o plano que, para exemplificar, apresentamos na figura abaixo:

Figura 2 – Estrutura para elaboração e implementação do PDE



Fonte: Brasil (2006, p. 29)

A proposta do FUNDESCOLA é que a elaboração e implementação do PDE deva ser coordenado pela liderança da escola, que tem no(a) diretor(a) seu representante máximo. A comunidade escolar participa da sua elaboração, mas isso não significa que todos participem de tudo, “embora todos possam e devam opinar, é importante e necessário criar uma estrutura que garanta a elaboração e a implementação do PDE de maneira organizada e eficaz” (MEC, 2006 p. 27). Para que se processem as atividades, é preciso uma estrutura assim organizada:

a) Grupo de Sistematização do PDE – grupo composto pelo diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, secretário e representante dos professores;

b) Comitê Estratégico – é composto pelo grupo de sistematização e pelo colegiado escolar;

c) Coordenador do PDE – deve ser membro do grupo de Sistematização e responder diretamente pela direção da escola; geralmente o coordenador pedagógico da escola.

d) Líderes de Objetivos Estratégicos – são indicados pelo grupo de sistematização para coordenar as atividades relacionadas a cada objetivo estratégico definido no PDE.

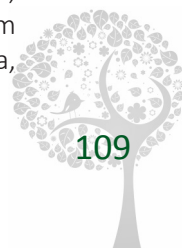
e) Gerentes dos planos de ação – também são indicados pelo grupo de sistematização e pelos líderes de objetivos para gerenciar a execução dos planos de ação que o PDE da escola estabelecer.

f) Equipes dos Planos de Ação – cada plano de ação tem uma equipe indicada pelos gerentes dos planos de ação, os membros dessa equipe devem ser aqueles que estão diretamente ligadas ao problema a ser solucionado e devem ter capacidade técnica.

A cada etapa de ações desenvolvida pela escola, segue-se uma avaliação para verificar se realmente a escola seguiu as orientações estabelecidas pela proposta do Plano.

O que podemos perceber que o PDE-Escola é um plano de visão gerencial, que não foge da lógica de um movimento maior que se expandiu nos anos 1990, que, para Fonseca (2003, p.304-305),

A ênfase na implementação de programas e projetos voltados para a gestão escolar faz parte de um movimento mais amplo, de porte internacional, que eclodiu nos anos de 1990. Foram definidos novos caminhos organizacionais para a escola básica,



que implicam a adoção de uma outra cultura, ancorada em estratégias de descentralização e autonomia.

Essa cultura gerencialista se difere do que a legislação brasileira propõe tanto na CF-88 no capítulo dedicado à educação, que coloca como princípios norteadores a gestão democrática dos sistemas do ensino público, a igualdade de acesso a escola e garantia de padrões de qualidade, quanto na LDB 9.394/96, que regulamenta a gestão democrática da escola, determinando que a escola deve elaborar e executar o seu projeto pedagógico, de modo que garanta a participação de todos os profissionais da educação, garantindo a autonomia e firmando a identidade da escola. A esse respeito Veiga (1995, p.12-13) afirma que:

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado as autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O PDE apresenta uma matriz teórica gerencial orientada para a eficiência (que aumenta a produtividade com menos custos) e para os resultados, uma vez que é uma proposta de gestão, determinada de fora pelo BM, que implementa planos planejados, homogêneos, desconsiderando, a realidade regional, local, a identidade própria das escolas.

Observa-se que a gestão escolar hoje convive com duas concepções antagônicas, com paradigmas diferentes, uma de visão gerencial por meio do PDE-Escola e Mais Educação e outra na perspectiva democrática, incorporando os anseios da comunidade escolar no documento conhecido como o PPP.

As Escolas Municipais de Ensino Fundamental Professora Francisca Arnaud de Pina e São João Batista se inserem no movimento de mudanças no que diz respeito à gestão escolar e, para termos um melhor entendimento sobre esse olhar, serão abordadas suas especificidades quanto à implementação deste Programa.



Na escola Professora Francisca Arnaud de Pina, o projeto do PDE-Escola foi implantado no ano de 2008 e executado no exercício 2009. A partir de fevereiro de 2009, os projetos foram sendo executados com os recursos financiados pelo FNDE e pelo PAF. Através do projeto foram realizados 02 cursos de capacitação de professores: um com técnicas Inovadoras e criativas em leitura e escrita, com carga horária de 20h, e outro para capacitação de professores do 1º ao 5º Ano, na disciplina matemática, com carga horária de 20h.

Com o financiamento liberado no ano de 2008 suas ações foram executadas, entretanto, no ano de 2009, voltaram-se para a implementação de atividades, dentre as quais se destacaram nestas análises os projetos de alfabetização e letramento. Com o financiamento descentralizado pelo PDE-Escola foi construída uma sala de leitura que funciona com aulas de leitura para os alunos de 2º ao 4º Ano do Ensino Fundamental, em dias alternados e horário contrário (contra-turno) ao horário normal de aula dos alunos. O projeto atende àqueles alunos que apresentam pouco desempenho de escrita e leitura. Com o mesmo financiamento a escola adquiriu materiais didáticos e equipamentos destinados às atividades do projeto de leitura. É importante ressaltar que a sala ainda funciona com o desenvolvimento de um projeto denominado de “Dedos Limpos”, no horário noturno. O Projeto surgiu como uma demanda da escola e se destina a atender a comunidade, preferencialmente os pais de alunos que queiram habilitar-se ao uso social da escrita, assinando os boletins dos seus filhos, evitando, assim, que eles sejam obrigados a “sujar” os dedos apondo as digitais em forma de reconhecimento dos resultados alcançados pelos alunos.

Numa das escolas investigadas – Escola São João Batista – o PDE-Escola destinou-se à formação continuada de professores e à compra de materiais didáticos diversos, bem como pequenos reparos na infraestrutura da escola. Os materiais didáticos adquiridos se destinaram a duas áreas principais: matemática e letramento. Para matemática pode-se citar: jogo de memória, ábaco aberto e fechado, tangam, dentre outros, e para letramento: dominó de gramática em madeira, quebra-cabeça do alfabeto, jogos de plural e alfabeto ilustrado, dentre outros.

Com o financiamento liberado em 16 de outubro de 2008, a escola só foi se mobilizar para a execução das ações por iniciativa da



Presidência do Conselho no ano de 2009, tendo recebido o último repasse em 2010. Segundo o relatório do PDE (2009), a Escola São João Batista realizou nos meses de agosto a dezembro de 2009 os cursos de capacitação para os profissionais na escola.

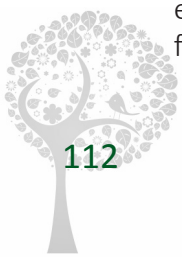
Dentre os mecanismos de democratização da escola verificou-se que ambas as unidades escolares possuem seus projetos pedagógicos e o conselho escolar, que são componentes importantes para uma gestão compartilhada, embora o funcionamento deste último tenha ainda muitos limites a começar pelo não envolvimento de muitos dos sujeitos que integram os referidos Conselhos.

No que concerne à gestão participativa ou democrática, entende-se que a formulação, bem como a execução do PPP, além do conselho escolar, são ferramentas decisivas para a ocorrência da gestão democrática. Todavia, tais aparatos requerem a participação coletiva tanto da comunidade interna quanto externa, até porque é por meio dessa construção coletiva que a escola vem a adquirir autonomia para tomada de decisões e gerenciamento de seus recursos.

A participação ou compartilhamento de ideias entre os sujeitos constituintes de uma unidade escolar contribui para a construção de uma escola voltada para a formação da cidadania. Cabral (2011) considera que, no contexto atual da educação brasileira, o tema “Gestão Escolar Democrática e/ou Participativa”:

Adquire uma grande relevância tanto pelo seu caráter estratégico quanto pela sua utilização como ferramenta para a obtenção de uma educação de qualidade. Onde cada um possa contribuir para a construção de uma escola que atenda às demandas do mundo globalizado em suas múltiplas perspectivas, ou seja, na formação de cidadãos críticos e qualificados para atender as exigências do mercado de trabalho (CABRAL, 2011, p.2).

Ao discutir a democratização da educação no contexto da história brasileira, Castro et al. (2009) admitem que haja, pelo menos, três frentes principais desse processo: a expansão para acesso, as condições de permanência dos alunos e a garantia de qualidade do ensino. Todavia, não é possível falar de qualidade do ensino sem financiamento suficiente para a garantia de condições de um trabalho



pedagógico mais efetivo, assim como para uma gestão capaz de produzir impactos na qualidade de vida das pessoas.

Enfim, assim como o Mais Educação, o PDE-Escola foi um Programa comum para as duas unidades investigadas. O Programa em si justificava-se como suporte de elevação da qualidade do ensino e tem o IDEB como parâmetro central da avaliação dos resultados do desempenho escolar. Todavia, as referências dessa qualidade, implicitamente defendida pela filosofia do Programa, são de base economicista-instrumental, fundamentada na racionalidade do mercado, embora as escolas investigadas tenham envidado esforços em ressignificar as atividades a partir da qualidade social do ensino, considerando uma possível articulação com os objetivos de seus PPP.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca da concepção de gestão do financiamento para a educação básica permitiram que chegássemos a algumas conclusões acerca da temática. Inicialmente quando se discute a temática do financiamento para a educação pública se percebe que se trata de uma reivindicação que é histórica. Todavia, não há como se falar de financiamento sem levar em consideração a sua intrínseca conexão entre as relações de trabalho (na sua forma capitalista) e as relações sociais no que se refere à educação.

Apesar dos avanços significativos trazidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB/1996, em termos de financiamento para educação, repartindo competências entre os entes federados, a literatura revelou a polêmica que gira em torno dessa mesma temática com desfecho favorável ao capital.

A partir da reforma da educação dos anos de 1990, a descentralização do ensino por meio da Cooperação Técnica e Financeira do BM à educação assentou-se, por exemplo, em, pelo menos, dois eixos essenciais para a melhoria da qualidade das escolas fundamentais, sendo: a) escola como unidade de transformação do processo de aprendizagem; b) a descentralização como estratégias de construção de escolas eficazes, fortalecendo sua autonomia. Os dois eixos se complementam: o primeiro transfere para as unidades a responsabilidade pela aprendizagem e o segundo as “empodera”, tornando-as autônomas e eficazes por meio da descentralização.



Contudo, foi visto que a descentralização/desconcentração, na prática, não tem produzido os ganhos esperados pela sociedade. A descentralização, como transferência de responsabilidade para a sociedade, reitera a lógica neoliberal de afastamento do estado do seu papel de financiador das questões sociais, tais como a educação.

Sobre o alcance dos Programas Mais Educação e do PDE-Escola, a pesquisa revelou que a gestão descentralizada implementada pelos programas de financiamento é uma gestão gerencial orientada pela racionalidade definida pelo mercado, na qual a quantidade se sobrepõe ao significado e os resultados aos processos em que eles ocorrem.

Trata-se de uma forma de descentralização que pode ser categorizada como economicista-instrumental, cuja legitimidade ideológica, se assenta “sobre uma dupla equação: quanto mais descentralização mais proximidade; quanto mais proximidade mais democracia e mais eficácia” (CHARLOT, 1997), entendendo por essa eficácia maiores resultados e menores custos.

Há de se considerar, entretanto, que os processos baseados nessa lógica se caracterizam muito mais como práticas “desconcentradoras”, em que o local (escola) é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central. Portanto, o que de fato se evidencia não é descentralização, mas uma desconcentração que implica a delegação de competência sem deslocamento do poder decisório.

Por conseguinte, a conclusão a que se chegou acerca da descentralização do financiamento da educação por meio do PDE-Escola e do Mais Educação é a de que eles são importantes para mobilizar ações nas escolas sem o que isso seria impossível. Todavia, a quantidade desses recursos é insuficiente para as demandas apresentadas pelas escolas, além de que a estrutura física das escolas públicas e outros fatores ligados à questão mais política dos agentes envolvidos nesse processo não possibilitam que os objetivos aos quais se destinam os recursos descentralizados sejam, de fato, alcançados.

Para finalizar nossas reflexões reafirmamos a necessidade do planejamento da educação baseado em recursos com quantidade suficiente e com adequada aplicação não só para o alcance dos fins educacionais, mas para garantir a qualidade dessa mesma educação. Além das subvinculações de recursos públicos para a educação é



necessário garantir boas condições de trabalho ao professor, espaços físicos e equipamentos compatíveis com as necessidades dos alunos, recursos didáticos, valorização do trabalho dos profissionais da educação e gestão democrática do ensino público.

Também chamamos a atenção para a necessidade da construção coletiva dos mecanismos de planejamento e gestão da escola, pois, historicamente, a educação pública tem apresentado uma duplicidade de propostas (PDE-Escola e PPP), que convivem cotidianamente nas unidades escolares e que, por sua natureza, trazem concepções divergentes para organização do trabalho pedagógico e para a busca da qualidade do ensino.

A pesquisa revelou que o significado de qualidade da educação nos dois programas se pautam pela lógica economicista, em que a eficiência dos resultados é mais importante que o processo. Todavia, as escolas procuram ressignificar as ações desses programas, articulando as atividades aos seus projetos pedagógicos e, portanto, concebendo a qualidade social como parâmetro para pensar a educação.

Como a estrutura das escolas para oferecer a educação integral e como tal educação de qualidade foi inadequada para se atingir as finalidades dos programas, verificou-se que a qualidade do ensino fica na dependência de muitas questões a serem resolvidas com investimentos em quantidade suficiente. Reclama-se ainda por maior envolvimento dos agentes sociais e responsáveis pelas escolas públicas, tendo em vista a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://bd.camera.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamera/1366/constituicao_federal_35ed.pdf;jsessionid=FC13560A76BA060C1C09E9939244C2F?sequence=26>. Acesso em: 04 mar. 2013.

_____. **Decreto Federal nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 08 dez. 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/eca_L8069.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.



_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. **Lei 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação — PNE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. MEC. **Programa Mais Educação: passo a passo**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

_____. MEC. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola, por meio do Planejamento eficaz**. 3.ed. Brasília, DF: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)**. Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. Portaria Normativa Interministerial, nº- 17, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o programa mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 03/11/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRUNHOFF, S. de. **A hora do mercado: crítica do liberalismo**. São Paulo: Edunesp, 1991.



CABRAL, Arlete de O. **O projeto político-pedagógico como mecanismo para uma efetiva gestão escolar democrática e participativa.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos/Completos/comunicacoesRelatos/0075.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo et al. Os desafios do PNE (2011-2020): a qualidade, a gestão democrática e a avaliação da educação. In: FRANÇA, Magna (Orgs.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE.** Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

CHARLOT, Bernard. La territorialisation des politiques éducatives: enjeux sociaux. In: COLLOQUE DÉFENDRE ET TRANSFORMER L'ÉCOLE POUR TOUS, 1997, Marseille. **Actes...** Marseille: IUFM, 1997. CD-ROM.

DUARTE, Mariza Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 821-839, Especial Out. 2005. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

FONSECA, Marília. Projeto Político Pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, dez. 2003. Campinas, SP.

FRANÇA, Magna. O financiamento da educação básica. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n.3 set.-dez, 2010.

MOLL, J. **Educação integral:** Texto referencia para debate nacional, Brasília, DF: MEC, SECAD, 2009.

MOREIRA, M.A. **Ensino e aprendizagem:** enfoques teóricos. São Paulo: Moraes, 1983.

MOTA, Silvia Maria Coelho. Escola de tempo integral: da concepção à prática. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/escola_de_tempo_inter.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2012.



NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 26, n.1, p. 585-602, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, Financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta pedagógica. Educação Integral. **Salto para o Futuro, Educação Integral**, n. 13, ago. 2008.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho escolar: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SECRETARIA Municipal de Educação- SEMED/Cametá, Diários de Classe, 2007. (Material Impresso)

_____. SEMED/Cametá- EMEF São João Batista, Relatório de gestão, 2009. (Material digitado)

_____. SEMED/Cametá- EMEF São João Batista, Projeto Político Pedagógico, 2008. (Material digitado)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35.



Ensino Médio Modular, financiamento e qualidade do ensino

Odete da Cruz Mendes¹

Faustina Rodrigues Moreira²

Resumo: Este artigo é parte dos resultados preliminares de uma pesquisa aprovada no sistema PIBIC/UFPA, cujo plano de trabalho intitula-se “Educação do Campo e o Sistema de organização modular - SOME: Democratização e qualidade do ensino”. A pesquisa vincula-se ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Amazônia Tocantina – GEPECART – e tem, dentre outros objetivos, investigar nos documentos oficiais as orientações sobre a expansão do Ensino Médio Modular em Cametá/PA, bem como a qualidade da sua oferta, reconhecendo nas legislações as fontes de financiamento para essa etapa de ensino e as contribuições e/ou limitações quanto ao alcance das metas previstas pelo PNE para a democratização dessa etapa da educação básica. A metodologia se orientou pelas perspectivas da pesquisa qualitativa, combinando o estudo da literatura com a análise de alguns documentos e a entrevista como técnica de coleta de dado, tomando os depoimentos de professores como elemento de análise. Os resultados mostram que o sistema modular de ensino em Cametá é única alternativa de acesso dos jovens do campo ao Ensino Médio, porém fica evidente que o mesmo é ofertado sob condições precárias no que diz respeito à infraestrutura física, materiais didáticos, assistência pedagógica, gestão, transporte escolar, entre outros. Dessa forma, percebe-se que a Ensino Médio Modular é necessário e importante para o alunado campestre, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que este seja de qualidade no que se refere às exigências dos documentos oficiais que orientam a Educação do Campo.

Palavras-chave: Ensino Médio Modular. Financiamento. Qualidade do Ensino.

¹ É professora da UFPA, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal/RN, pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Financiamento da Educação Superior-GEPE/UFPA e do GEPECART/CUNTINS. Coordena pesquisas na área de Política Educacional. E-mail: ocm@ufpa.br

² Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do Sistema PIBIC/UFPA, vinculada ao Plano de Trabalho: Educação do Campo e o Sistema de organização modular - SOME: Democratização e qualidade do ensino médio sob a orientação da Profa. Dra. Odete da Cruz Mendes. E-mail: faustinalbmoreira@yahoo.com



1. INTRODUÇÃO

O financiamento pode ser entendido, segundo Bonafort (2004, apud MARTINS, 2010) e Hofling (2001), como uma política pública. Se atentarmos para a definição de políticas públicas como as ações e omissões do Estado, verifica-se que as estratégias de financiamento da educação, sob a forma de programas destinados às escolas públicas, podem ser entendidos como meios de omitir o papel do Estado com as questões educacionais, haja vista que tais programas não atendem às reais necessidades de determinados grupos sociais, particularmente das populações do campo, onde a ausência de política de educação consistente é histórica, sendo recente a extensão desse direito ao meio rural. As mobilizações e lutas sobre a organização das escolas no campo se deve aos movimentos sociais, particularmente com o Movimento dos Sem Terra (MST). Apesar dessa extensão, um contingente populacional de moradores do campo que concluía o Ensino Fundamental não prosseguia seus estudos, pois não tinha condições de deslocar-se para os centros urbanos, onde o sistema regular era o único meio de acesso ao Ensino Médio.

Sob o discurso de atendimento educacional às populações de difícil acesso, surge no Pará o Sistema de Organização do Ensino Modular (SOME). Trata-se de política de financiamento do ensino médio modular que se justifica como medida do poder público estadual em oportunizar aos alunos do campo o acesso a essa etapa da educação com questões, às vezes, controversas e polêmicas. Ou seja, com a oferta do Ensino Médio Modular para atender os alunos do campo, outra reflexão se coloca em questão, quando nos referimos à qualidade dessa oferta. Para falarmos de qualidade de ensino, temos que primeiramente definir o que se entende por qualidade.

De acordo com Azevedo (2011), não há um conceito unívoco para a qualidade, pois a definição de qualidade depende de cada momento histórico, do ponto de vista de quem o utiliza e das correntes que subsidiam a reflexão dos sujeitos em torno dessa temática.

Dessa forma, definir um conceito de qualidade para o ensino médio modular seria levar em consideração o que é pensado por qualidade pelo sistema educacional e pelas legislações que visam garantir um ensino de qualidade para os sujeitos envolvidos nesse processo educacional.



O SOME, como política de atendimento ao Ensino Médio do campo, tem origem no ano de 1980, sendo, porém, implementado em alguns municípios do Pará em 1982, estendendo-se essa iniciativa para Cametá a partir de 1994. É um programa importante, pois é a única forma que muitos alunos do campo encontram para ter acesso ao Ensino Médio. Por isso, é importante que este seja ofertado com qualidade, de modo a garantir a permanência com sucesso destes alunos no meio rural, ressignificando sua condição de vida por meio de uma sólida formação. Certos da importância do acesso do alunado campesino ao Ensino Médio com qualidade, o presente artigo é resultado de uma pesquisa que tomou a qualidade, o financiamento e as questões pedagógicas implicadas no SOME, procurando indagar: trata-se de uma proposta de Ensino Médio no campo sob que bases?

Fica evidente que as conclusões a que se chegou com a referida investigação não se limitaram à questão-problema acima mencionada, em virtude de que toda pesquisa orientada pelas perspectivas da abordagem qualitativa analisa os fenômenos a partir de rearranjos cuja dinâmica toma as variáveis apenas como referências de estudo.

2. FINANCIAMENTO: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PROGRAMAS

Para falarmos de financiamento para a educação pública, temos que, primeiramente, ter conhecimento sobre políticas públicas, já que este é um componente que faz parte da mesma. As políticas públicas, segundo Bonafort (2004, apud MARTINS, 2010, p. 498), é o “conjunto de ações que leva a cabo o Estado para alcançar um objetivo em relação a um problema de conflito social”. De acordo com essa definição, as políticas públicas vêm a ser o modo como o Estado intervém para resolver os problemas que surgem na sociedade. Todavia, as políticas públicas não ocorrem no vazio, mas são fruto dos direitos formalmente estabelecidos e reivindicados pela mesma sociedade.

Corroborando com a definição de políticas públicas o pensamento de Hofling (2001, p. 31), para quem elas são uma forma de intervenção do Estado, por meio de diferentes estratégias, situando “[...] um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31). Tanto Bonafort (2004) como Hofling (2001) concordam que as políticas públicas são, em outras palavras, a intervenção do Estado para buscar solucionar os problemas de cunho social.



O financiamento da educação, por sua vez, é uma política pública que busca atender as necessidades existentes no âmbito educacional. Segundo Martins (2010, p. 499), “o financiamento da educação é um componente desta política pública setorial, um instrumento de sua realização, mas ao mesmo tempo é também uma política pública setorial”.

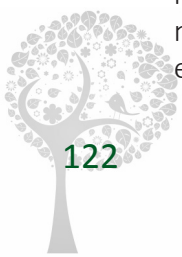
Dessa forma, podemos definir o financiamento educacional como uma política pública, legalmente reconhecida já que o mesmo busca trazer melhorias para a educação, sem, contudo, ter conseguido erradicar os problemas existentes no âmbito educacional.

Com o objetivo de intervir de forma positiva na qualidade da educação foram criadas também algumas leis, como a lei do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional nº14/96, regularizada pela Lei nº 9.424, de 20 de dezembro de 1996. Este atualmente foi substituída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela lei 11.494/2007.

O FUNDEF foi um mecanismo de subvinculação dos recursos (impostos e contribuições sociais) já existentes, composto por 15% das receitas dos principais impostos arrecadados por estados e Municípios, a serem focalizados para o Ensino Fundamental. O montante dessa receita forma o FUNDEF em cada Estado, para que os recursos sejam distribuídos entre o governo Estadual e os seus Municípios, de acordo com o número de alunos matriculados nas suas redes de Ensino Fundamental. Esta lei estabeleceu que, pelo menos, 60% do valor recebido por cada governo fosse aplicado na remuneração do magistério do Ensino Fundamental.

Em 2006 o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, este, por sua vez, busca não somente atender o Ensino Fundamental, mas toda educação básica abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Com o FUNDEB, o repasse da receita passa de 15% para 20% dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Para o efeito da descentralização da administração dos recursos públicos, sob a justificativa de garantir uma educação com mais qualidade foram criados alguns programas de financiamento educacional como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e



Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esses programas visam amenizar os problemas educacionais e melhorar a qualidade de ensino e assim dar à escola autonomia para gerir os recursos em busca de objetivos previstos, já que é esta quem vai definir a forma como os recursos irão ser implementados para que sejam alcançadas as metas estabelecidas por cada programa.

O PDE, programa do Governo Federal lançado em 2009, inclui inúmeras ações por meio de financiamento descentralizado para as escolas públicas, dentre os quais o PDE-Escola. Este último é um Programa que busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação (MEC), a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. O PDE-Escola se desenvolve em três etapas: primeiro se faz diagnóstico da escola, depois se desenvolve a síntese deste diagnóstico e, por último, se elabora o plano de ação da escola.

O PDDE de acordo com o MEC consiste em dar assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especiais, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos e com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

O financiamento educacional é uma alternativa, uma estratégia para que a educação chegue a mais jovens para que esta seja oferecida cada vez mais com qualidade. Mas, mesmo com as políticas de financiamento voltadas para a melhoria educacional, muito ainda precisa ser feito para que a educação de fato seja de qualidade e para todos.

3. O CONCEITO DE QUALIDADE DE ENSINO NOS DEBATES ATUAIS

Definir um conceito para a qualidade é uma tarefa muito complexa, pois o mesmo conceito inclui muitos aspectos, variando segundo as correntes que o explicitam e os fenômenos a que se



remetem. De acordo com pensamento marxista, a qualidade inclui a quantidade, pois uma não existe sem a outra. Em outras palavras, em toda quantidade há uma qualidade, da mesma forma, que em toda qualidade há uma quantidade. Nesse sentido, ambas se relacionam (AZEVEDO, 2011).

A qualidade pode ser entendida também de acordo com o olhar que cada sujeito atribui para determinado acontecimento e a forma como faz a reflexão sobre este acontecimento. Segundo Azevedo (2011), isso significa dizer que:

A qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. (2011, p. 422)

Dessa forma, a qualidade não tem um conceito definido, a definição se dá de acordo com momento histórico que está se vivendo e com a forma com a qual a sociedade lhes imprime validade explicativa sob forma de poder. Assim, o que pode ser definido como qualidade hoje, pode deixar de ser visto como qualidade daqui a alguns anos, de acordo com as novas reflexões que vão surgindo. Segundo Dourado e Oliveira (2009 p. 203-204):

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se as demandas e exigências sociais de um dado processo histórico.

Dessa forma, podemos considerar que tanto Azevedo (2011) como Dourado e Oliveira (2009) compartilham da ideia de que a qualidade da educação é um processo histórico e que a mesma não tem uma definição inalterável, muito pelo contrário, ambos concordam que a qualidade da educação vai se modificando ao longo processo histórico e nos diferentes espaços e tempos.

Relacionando a qualidade com a educação não é diferente, já que se leva em consideração a opinião da sociedade, segundo Azevedo:

É importante lembrar que o conteúdo da qualidade é uma construção histórica e, portanto, variável, de acordo com



os projetos de sociedade e, por conseguinte, de educação, em implementação ou em luta em cada conjuntura. Desta perspectiva, quando se está tratando do conceito da qualidade na educação, é necessário ter presente que são muitos os significados a ele atribuídos. Os próprios conteúdos do atributo qualidade, na medida em que resultam da reflexão/ação humanas, historicamente, vêm se construindo e têm variado de acordo com os interesses de grupos e classes sociais. (2011, p.423)

Ainda que o discurso oficial sobre o conceito de qualidade da educação tenda a estabelecer alguns parâmetros com base em resultados de avaliações a partir dos testes de verificação: Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), estes não são suficientes. Fica claro, pois, que a qualidade da educação não é um fator aparente que se evidencia sem uma análise mais aprofundada. A qualidade da educação depende de inúmeros fatores sem os quais fica quase impossível se estabelecer parâmetros de validade social.

Uma das vertentes que subsidia o conceito de qualidade é a economicista. Trata-se do alcance das metas estabelecidas pelos órgãos do sistema educacional a partir dos resultados das avaliações institucionais com base na eficiência e eficácia. Vejamos uma análise feita por Saviani (2007) a respeito deste programa:

Do ponto de vista técnico, o PDE se apoia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022.

Tomar as estatísticas das provas apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),



como índice de qualidade de ensino oferecido pelas escolas, é tomar a vertente economicista como parâmetro onde os resultados, independente dos processos e condições em que se deram tais resultados explicariam o fenômeno educacional. A vertente economicista se baseia na eficiência dos resultados a partir do menor custo possível a partir da lógica do mercado.

Todavia, quando falamos do fenômeno educativo a qualidade ganha outros contornos, pois a educação é resultado de um conjunto de ações que envolvem a gestão, o trabalho pedagógico, a formação docente e as condições de trabalho destes, o financiamento suficiente, dentre outros. Trata-se da qualidade socialmente referenciada de que fala Azevedo (2011). A esse respeito Dourado e Oliveira (2009, p.206) consideram:

[...] a importância de identificação das condições objetivas e subjetivas da organização e gestão escolar e da avaliação da qualidade da educação, por meio de processos de gestão, da dinâmica pedagógica e, conseqüentemente, do rendimento escolar dos alunos.

Se o financiamento é um elemento que subsidia a escola para alcançar os objetivos educacionais, a qualidade da educação dependerá igualmente do financiamento, pois sem recursos financeiros não tem como se investir em melhorias do processo educativo. Dessa forma, qualidade educacional e financiamento são conceitos que andam de mãos dadas, sendo que o primeiro depende do segundo.

4. SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO – SOME: UMA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO NO CAMPO SOB QUE BASE?

Historicamente o Ensino Médio tem sido objeto de conflito não havendo consenso sobre sua real finalidade, pois ora objetiva formar para o mercado de trabalho e ora preparar para o acesso ao nível superior. Sob esse conflito tem reforçado a dualidade do ensino, pois os filhos de trabalhadores, ao ingressarem no Ensino Médio técnico ou profissionalizante, buscam formação para o mercado de trabalho e os filhos da elite busca formação diferenciada voltada para dar continuidade dos estudos.



Segundo Kuenzer (2009, p. 44), “As escolas médias, organizadas em duas redes, secundária e profissional, são antidemocráticas não pelo conteúdo que ensinam, mas pela sua finalidade, que é preparar diferentemente os intelectuais, segundo o lugar que irão ocupar na sociedade”. Percebe-se, dessa forma, que a finalidade do Ensino Médio é definida de acordo com os interesses “do bloco no poder” e a busca da formação dos indivíduos condicionada pela sua posição na classe social.

Com a construção da nova LDB 9.394/96, trazendo algumas mudanças no âmbito do Ensino Médio. Apesar das mudanças Zibas (2005, p. 1071) salienta:

A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular.

Ainda que a nova LDB tenha tentado não estabelecer uma dupla identidade para o Ensino Médio, na sua elaboração novamente se deixa espaços para que a dualidade do Ensino Médio venha a ser reforçada quando se estabelece que a formação técnica deveria ser ofertada separada do ensino regular.

A indefinição de uma identidade única para o Ensino Médio, como já foi mencionado acima, possibilita que este seja organizado de diferentes formas, mas é importante ressaltar aqui que, mesmo com organizações diferenciadas, esta etapa da educação deve ter um único princípio educativo voltado para a formação ética, autônoma e para a vida em sociedade. Nas palavras de Kuenzer (2009, p. 45):

A nova LDB, ao definir que o ensino médio é a etapa final da Educação Básica, determina que, independentemente da



forma como se organize, deverá propiciar a todos formação geral que os capacite a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e com senso ético, educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas.

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica e foi consagrado desta forma pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e, sendo parte da educação básica, torna obrigatória sua oferta pelo poder público. Isso se torna importante para definir as finalidades do Ensino Médio, pois, de acordo com a LDB, o Art. 35 e seus incisos assim o definem:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Como já sabemos, a LDB não define uma identidade ao Ensino Médio, essa indefinição é notável na diferença que há entre as escolas de Ensino Médio, visto que umas oferecem o Ensino Médio profissionalizante e outras oferecem o Ensino Médio normal, deixando claro, desta forma, a dualidade existente neste nível educacional.

O Ensino Médio, enquanto etapa final da educação básica, por isso obrigação do estado e direito de todos, deve ser ofertado com qualidade e de forma igualitária para todos, mas o que se percebe diante desta questão é que:

[...] diante das características deste nível de ensino, as classes médias, se tiverem condições orçamentárias, e as elites, com certeza, parecem fugir ainda mais da esfera pública escolar, ficando esta última para os desvalidos sociais. (SILVA JR., 2002, p. 232).



Ou seja, a escola pública, por ser marcada por não possuir um bom nível de qualidade, acaba se tornando uma opção de acesso à educação para os que não tem outra opção e os possuem condições financeiras, por sua vez, preferem, em muitos casos, estudar em escolas particulares. Desta forma, nota-se as desigualdades existentes no âmbito da educação e se evidencia que a igualdade, nesse sentido, está distante de ser real.

No que diz respeito a acesso à educação, verifica-se que o povo campesino, particularmente no nordeste do Pará, ainda enfrenta muitas dificuldades para garantir o acesso ao Ensino Médio gratuito. O acesso ao Ensino Médio ofertado no campo por meio do SOME é recente e apresenta ainda muitas limitações para consolidar-se como política de ensino de qualidade.

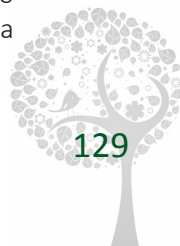
Considerar o SOME como a política da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/Pará), que oferta o Ensino Médio no meio rural, é fato. Mas a educação ofertada não se caracteriza como educação do/no campo nas perspectivas defendidas por Caldart (2002).

Inicialmente é preciso estabelecer distinção entre educação do campo e educação rural, pois o campo possui suas especificidades que não se justificam por improvisação nem falta de definição de currículo para a juventude que aí habita.

Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo de atraso e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. (SOUZA, 2008, p. 1093).

A educação do campo acontece em situações desafiadoras, pois o campo possui características específicas que não justificam as condições em que a educação em muitos casos é ofertada no campo, mas que podem ser usadas para entendermos as muitas barreiras que precisam ser enfrentadas para que uma educação, de fato, de qualidade e do acesso de todos aconteça. Segundo Arroyo (2004, p. 54):

Não é necessário trazer demasiados dados para reconhecer que a Educação do Campo apresenta um quadro extremamente crítico. Sua histórica precarização vem ficando mais evidente diante de dados tão proclamados sobre a



quase universalização do ensino fundamental no país e com os avanços do ensino médio e da educação infantil e de jovens e adultos nas cidades.

Essa situação de precariedade da educação do campo vem sendo historicamente se constituindo e inúmeras mobilizações lutam ocorrendo para que essa realidade venha a ser mudada e, principalmente, os movimentos sociais vêm lutando para que políticas públicas voltadas para a melhoria da educação sejam implementadas.

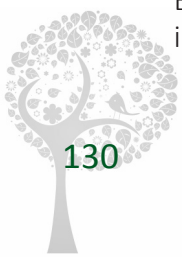
A educação do campo ainda que seja garantida por lei, muito precisa ser feito para que as legislações educacionais voltadas para a educação do campo sejam cumpridas e para que a educação do campo seja de qualidade. É como afirma Haje (2005, p. 44):

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade de ensino público conquistados nas lutas dos movimentos sociais populares do campo.

Assim podemos dizer que a luta em prol de uma educação do campo de qualidade precisa continuar para que aconteça na realidade o que está previsto nas legislações com relação à educação que deve ser ofertada no campo.

Nos primeiros anos da criação do SOME, ele foi administrado pela Fundação Educacional do Estado (IEP). E, a partir de 1982, fica, exclusivamente, sob a gerência da SEDUC, através da resolução nº 161/82, de 03.11.1982. Depois, em 1991, através da resolução nº 135, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), as normas regimentares do SOME (DEMP/SEDUC, 2008).

Inicialmente, o programa modular foi implantado em quatro municípios: Igarapé-Açu, Nova Timboteua, Igarapé-Miri e Curuça. Nesse período, as prefeituras davam suporte ao SOME, sem compromisso firmado. Somente a partir de 1982 é assinado um convênio padrão entre as prefeituras e a SEDUC para a oferta do Ensino Médio modular. Esse convênio não era obrigatório somente às prefeituras que tivessem interesse é que assinavam.



O SOME surge para atender os jovens do campo (área de terra firme e ilhas) e tendo convênio com o município este é ofertado em muitos casos nas escolas municipais ou barracões comunitários.

O sistema de organização modular de ensino é um programa por meio do qual o governo busca atender um maior número de alunos aptos a cursarem essa etapa da educação e que estão concentrados em lugares distantes do centro urbano. É como afirma Silva Jr. (2002, p. 223):

[...] o ensino médio no mundo: transformação acelerada das diretrizes..., enfatiza-se a necessidade de ampliação e cobertura do ensino médio no Brasil estarem se realizando simultaneamente e semelhantes iniciativas em todo o mundo.

Com isso podemos notar a necessidade de expansão do Ensino Médio Modular para que se possa atender à demanda de alunos existente no campo, já que para os alunos da cidade o acesso fica mais fácil e permanente.

No Brasil existe um número significativo de jovens entre 15 e 17 anos de idade que deveriam estar cursando o Ensino Médio. Silva (2012) coloca que, de acordo com censo de 2011, há no Brasil 10.357.874 jovens nessa faixa etária, sendo que, desta demanda, apenas 5.451.576 estão ingressos no Ensino Médio. A partir desses dados, evidencia-se que quase a metade dos jovens com idade para cursarem o Ensino Médio encontra-se fora da sala de aula, assim nota-se que o Ensino Médio oferecido pelo Governo ainda não é suficiente para atender a todos os jovens na idade prevista pelas legislações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o financiamento da educação é uma política pública e que a qualidade da educação depende de políticas públicas que venham a atender as necessidades existentes no âmbito educacional, podemos dizer, então, que a qualidade, nesse sentido, está condicionada ao aumento dos percentuais existentes, hoje, de investimentos comprometidos socialmente por meio de acompanhamento e fiscalização da sociedade.

Avaliando a necessidade de se buscar a qualidade da educação, ressaltamos que esta qualidade deverá ser assegurada para todos



os níveis e modalidades de ensino. No que perpassa pela oferta da educação para o povo do campo, esta, diante de suas especificidades, depende de um volume maior de recursos para garantir as condições mínimas necessárias, tais como: infraestrutura física adequada, formação docente continuada, materiais didáticos, alimentação e transporte escolar compatíveis com as demandas dos alunos.

No que diz respeito ao Ensino Médio Modular, como um programa que oportuniza o acesso dos alunos do campo ao Ensino Médio, a pesquisa revelou sua importância com algumas ressalvas. Não basta somente garantir o acesso dos alunos com matrículas efetivas nas escolas públicas, mas também oferecer condições de permanência destes nas escolas, disponibilizando os equipamentos, os recursos didáticos, a merenda escolar e o trabalho pedagógico eficiente. Para isso, faz-se necessárias quantidades suficientes de recursos que são destinados por meio das políticas públicas implementadas pelo Estado.

Ainda se faz necessária a criação de políticas públicas que tenham um olhar voltado para a qualidade de ensino, que busque propiciar aos alunos independentes da etapa da educação que estejam inseridos, da classe social que pertençam, do lugar onde vivem, uma educação justa, igualitária e, de fato, de qualidade.

REFERÊNCIAS

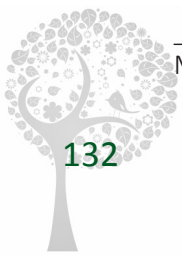
ARROYO, Miguel Gonzáles. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. Jesus, S. M. (Orgs.). **Contribuições para um projeto de educação do campo**. Caderno nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “por uma educação do campo”, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BONAFONT, Laura Chaqués. **Redes de Políticas Públicas**. Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS. [s/l]: Siglo Veintiuno de Espana Editorial, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização



do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade. In: KOLLING, Edgar Jorge et al. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma educação básica no campo, 4, Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

DEMP. **Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional**. Secretaria Estadual de Educação. Documento Impresso, 2008.

DEMP/ SEDUC, Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional. Secretaria Estadual de Educação – SEDUC. Documento impresso, 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009. Campinas.

HAJE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES. Políticas públicas e educação**, n.55, 2001.

KUENZER, Acacia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>.

SILVA JR., João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Revista Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1 (1978)-São Paulo: Cortez; Campinas, CEDS, 1978.

SILVA, Monica Ribeiro da. Trajetórias e perspectivas do Ensino Médio. **Revista Pátio Ensino Médio**, n. 4, set./nov. 2012.

SOUZA, Maria Antonia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29 n. 105, p.1089 a 1111, set./dez. 2008. Campinas, SP.



Ensino Médio Modular no município de Cametá-PA: limites e perspectivas da oferta do ensino público de qualidade para os estudantes do campo

Vandrea Braga de Oliveira¹

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e analisar a garantia da qualidade desse ensino público, levando em consideração que essa é uma modalidade de ensino ofertado para os jovens estudantes do campo no município de Cametá, se tornando uma alternativa para esses concluírem o Ensino Médio. Como percurso metodológico para este artigo, a pesquisa envolveu estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo, realizando entrevistas com professores e estudantes. Já o embasamento teórico está pautado em autores como, Roseli Caldart (2002), Vasconcellos (1997), Moreira Neto (2008), entre outros que discutem a educação o campo e gestão educacional. Por fim, o resultado desse trabalho evidenciou que o planejamento do Ensino Médio no Campo, para ser efetivo precisa estar relacionado eficazmente com o financiamento público, com o transporte escolar, com as necessidades de relação com as famílias e com os estudantes dessa modalidade, havendo assim a necessidade de investir em infraestrutura física, pedagógica e administrativa.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Ensino Médio. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira é marcada por diversos conflitos e interesses políticos e econômicos que determinam a história da educação pública, marcada pela descentralização da educação como uma política organizacional brasileira que se configura até os dias de hoje, entre tanto encontramos Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no estado do Pará.

Diante disso o objetivo desse estudo é fazer uma reflexão sobre o SOME, com o intuito de analisar sua garantia da qualidade para os jovens que estudam o Ensino Médio Modular no Município de Cametá, as formas de planejamento e gestão da educação para o Ensino

¹ UFPA/ Cametá. E-mail: oliveiravandrea@yahoo.com

Médio destinado à população do campo no município de Cametá (aos ribeirinhos), bem como, investigar, os limites e perspectivas desse ensino para os estudantes e docentes. Nossas inquietações vão à direção de entender de que forma essa estruturação está planejada para atender esses estudantes no campo conforme se exige nas legislações nacionais da educação.

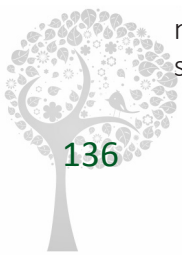
Desse modo, no primeiro momento buscou-se entender e dialogar com as referências bibliográficas a cerca das políticas públicas educacionais existentes no país. Depois foi traçado uma discussão sobre a importância do Ensino Médio no Município, enfatizando assim, como se deu o processo de interiorização e expansão dessa etapa da educação básica e a criação do SOME. Realizamos então uma análise de relatórios digitalizados e impressos publicados pela SEDUC-PA e por fim, a pesquisa de campo com entrevista seguida de análises das falas dos entrevistados para que se pudesse entender a garantia de acesso e permanência desses estudantes, visando à qualidade educacional para o Campo.

2. EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA: MARCOS HISTÓRICOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DESCENTRALIZADORA NO BRASIL

Refletir sobre a educação como política pública no Brasil é retratar a particularidade de uma sociedade de colonização dependente cujo desenvolvimento se deu de forma *truncada* e *tardia*. Ao contrário dos países desenvolvidos que iniciaram a erradicação do analfabetismo ainda no século XIX, o Brasil só instituiu políticas mais consistentes em matéria de educação no século XX, a partir do governo Getúlio Vargas.

Entre tantas políticas a de descentralização impacta a educação na medida em que atribui responsabilidades as diferentes esferas do poder público (municipal, estadual e federal) sobre os diferentes níveis da educação. Assim, faz-se um recorte histórico sobre o Ensino Médio público no país, onde o mesmo só é tratado em documentos oficiais como obrigatoriedade de atendimento após as transformações econômico-sociais, em que o mercado passa a necessitar de mão-de-obra mais qualificada, e preparada para lidar com avanços tecnológicos.

Considerando que as novas exigências ocasionaram mudanças no mercado de trabalho, e conseqüentemente as legislações enquadraram-se para atender essa demanda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação



lei 9.394/96, garante o Ensino Médio como obrigatório, estendendo assim a educação básica para o final deste nível de ensino. Porém, até ao século XVIII, este fora ofertado apenas pelos jesuítas instituindo um ensino de caráter religioso, e elitista, visto que atendia à apenas uma pequena parte da sociedade pertencente à classe econômica mais elevada, este ensino formava os mesmos para ingressarem nas universidades do exterior (ALVES; QUEIROS, s/d.).

Dessa forma, as instâncias de execução das políticas nos Estados, como Secretarias de Educação, obtêm as funções de “mediar” os conflitos entre as camadas sociais e o Estado, camuflando a subserviência do sistema nacional de educação à política internacional do neoliberalismo, pois com a descentralização da educação ocorre a redefinição de responsabilidades passando da união para os Estados e municípios sua parcela de contribuição financeira, a autonomia para legislar e arrecadar seus recursos próprios.

Com essas novas formas de organização no sistema educacional, verifica-se que a descentralização abre espaço para cada setor criar sua própria forma de ofertar a educação básica, propiciando maior oferta de vagas na educação pública. Cabendo aos Estados a responsabilidade de manter o Ensino Médio que, era quase que inexistente nos interiores do País.

Expandiu-se progressivamente a procura pelo Ensino Médio, principalmente no período entre a década de 1970 a 1980, nas redes públicas estaduais que segundo dados do MEC entre 1990 a 1991, essa procura duplicou, atingindo 800 mil estudantes matriculados, o que para o Ministério da Educação “foi possível devido às divisões de competências na administração pública” (BRASIL, 1991, p. 128). Considerando que as populações da zona rural em idade escolar não aparecem nos censos oficiais.

Contudo, surgiram os desafios de acesso e permanência nas escolas, essas orientações sinalizam para que as instâncias governamentais buscassem medidas que amenizassem os problemas que surgem com essas mudanças, que estavam ocasionando problemas de evasão, repetência e reprovação nos últimos anos (BRASIL, 1991, p. 129).

Igualmente, a população matriculada no Ensino Médio vem aumentando desde a progressiva expansão e obrigatoriedade do



Ensino Fundamental, que exigiu a ampliação e a oferta da educação básica. Com isso, foram articuladas estratégias que equalizassem as diversidades educacionais existentes em várias dimensões de educação tais como educação escolar indígena e Educação do campo, que estavam à margem das políticas públicas cujos objetivos é “mensurar e avaliar o progresso no combate à redução das desigualdades sócias educacionais” (MOREIRA NETO, 2008, p. 13).

Assim, o Estado do Pará possui uma enorme variação na organização do seu sistema de Ensino, com diversas características em um único sistema, com indicadores de taxas de escolarização e distorções idade/série diversificado, isto justificado pela definição da “complexa biodiversidade característica da região amazônica” (Relatório Diálogos com o Ensino Médio, 2010) em que o Estado se inclui como o segundo maior do país.

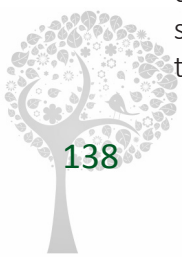
E ainda no Pará, há uma complexidade urbano-rural marcada por diferentes formas de atendimento para o Ensino Médio do campo mediante as formações culturais em que estão os quilombolas, os índios, os ribeirinhos, etc. no atendimento de educação do campo em que cada um desses requer especificidades de atendimentos na educação.

Assim o Ensino Médio no campo deve ser entendido como uma política pública educacional voltada para o povo do campo entendendo suas especificidades regionais que possa fortalecer ainda mais suas identidades fazendo-os sentirem sujeitos do campo (CALDART, 2002).

Dessa forma encontramos planejamentos, projetos e currículos unificados para ambas as realidades (campo e cidade), porém essa totalidade não deve ser considerada de forma igualitária, senão o país estará sempre reproduzindo uma educação *para* o campo, implicando em uma qualidade de ensino defasada, conforme Alves e Queiroz (s/d) argumentam sobre o delineamento do currículo que segue padrões urbanos bem como seus procedimentos metodológicos.

2.1. ENSINO MÉDIO NO CAMPO

Nesse contexto abrimos uma discussão sobre o Ensino Médio que é ofertado para os jovens que habitam nos lugares distantes da sede do município de Cametá, (Educação do campo), pois, o que se tem observado é que se cria a imagem de uma educação submetida



a uma cultura urbana que é voltada e aliada para o capital, fato que distancia das realidades culturais em que estão inseridos os povos do campo, descaracterizando a ótica dos trabalhadores do campo, fato que contribui as desigualdades socio-educacionais, impondo as condições de vida urbana sobre o campo. Assim busca-se formação que valorize o povo do campo seu território e os seus saberes:

O campo, nesse sentido, mas do que um perímetro não urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176 apud RIBEIRO, 2010, p. 41-42).

A educação no campo, em específico na Amazônia, nos leva a pensar em uma nova perspectiva para educação que seja pautada nos valores do campo, de modo que possa existir com isso não apenas uma educação, mas sim formas de aprendizagens voltadas para esses sujeitos, levando-os a se sentirem parte de uma sociedade.

Isso significa que a universalização e a expansão de alguma forma têm contribuído para a escolarização desses jovens que não possuíam condições socioeconômicas de darem continuidade em seus estudos até a chegada do SOME. Mas, a forma de como o ensino é ofertado para essas duas realidades, quase sempre representa um fator de desigualdade entre campo e cidade.

O que, os movimentos sociais do campo, já vinham a muito tempo exigindo, e que fora alcançado pelo decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que garante uma conquista para o povo do campo, pautado no desenvolvimento de seus jovens e em suas práticas diárias.

Como as progressivas mudanças nas legislações se consolidaram em todo o território brasileiro, o Estado do Pará não possuía prédios suficientes para a demanda nem mesmo nas zonas urbanas. Para ofertar o Ensino Médio no campo a Secretaria Estadual de Educação se ajustou em um modelo de ensino semipresencial tal como o Modular, projetos como o Alvorada, Gavião, etc., ambos como políticas de caráter emergencial.



Assim, o SOME, que é o objeto de estudo deste trabalho fora criado enquanto política pública de expansão do Ensino Médio no Estado do Pará pela SEDUC para o interior² do Estado, na década de 1980.

Desse modo, a seção seguinte aborda o SOME no que diz respeito a gestão, dessa modalidade de ensino, sua oferta e acesso do mesmo, dando pauta a uma educação do campo, visto que este atualmente é ofertado apenas para o interior do município de Cametá.

3. SOME: SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO COMO POLÍTICA DE ATENDIMENTO À POPULAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ

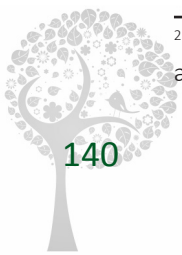
O Sistema de Organização Modular de Ensino o SOME, é um programa genuinamente paraense criado em 1980 com o intuito de estender o Ensino Médio no Estado do Pará, de forma que pudesse atender aos estudantes do interior do Estado e também suas comunidades. Inicialmente o SOME era mais que ensino, pois, suas ações se expandiam para as comunidades em forma de projetos, palestras e oficinas (Governo do Estado do Pará), se consolidando também como uma política pública estadual de educação em que se fazia não só com o Ensino como também a extensão:

Além das atividades de ensino, os professores desenvolvem ações educativas junto à comunidade escolar e a comunidade em geral, caracterizando o SOME, não apenas como um projeto de Ensino, mas também como um projeto educativo que associa ensino. (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2003).

O referido programa passa a partir de 1982 a ser gerenciado pela SEDUC por meio da resolução nº 161/ 82 de 03.11. 1982, mas desde sua implantação, era administrada pela Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), atendendo aos estudantes inicialmente de quatro municípios, sendo que os mesmos eram certificados pelo IEP, bem como toda a documentação de alunos e professores eram administrados pela mesma instituição (dados do Blog viajantes do giz).

O SOME passa a ter um regimento de suas normas aprovados judicialmente pela resolução nº 135, de 1991, pelo Conselho Estadual

² Palavra utilizada para dar sentido á localização, pois são utilizados para indicar que as localidades ficam distantes das cidades.



de Educação (CEE), que dá garantia e funcionamento do mesmo e expõe a sua própria metodologia de funcionamento em módulos. O SOME se consolidou como um modo alternativo de levar educação para a camada popular que no começo era ofertado apenas o para o Ensino Médio, mas, por conta da demanda, passou também a ser ofertado para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, por meio da Resolução nº 123/93, do CEE (FURTADO; SOUSA, 2002 p. 41). No entanto, este se firmava com parcerias das prefeituras para seu funcionamento.

Compreende-se que nesse período, não havia profissionais suficientes para suprir a necessidade de todo o pessoal que queriam e ou estavam em idade de continuar seus estudos. Pois até a esse dado momento da história o povo paraense era carente de políticas públicas voltadas para a educação, tornando muito deficiente o papel do Estado nesse atendimento à sociedade.

Resumindo, os documentos e informações oficiais apontam na falta de profissional suficiente para atuar na formação de jovens do ensino secundário e na falta de prédios públicos, o SOME surge como uma política pública emergente no governo do PMDB no Pará, para atender essa demanda que no momento era muito grande. E alguns professores da rede estadual que residiam na capital do Estado, passavam a ministrar aulas em quase todos os municípios do Estado, onde foi implantado o SOME.

Ou seja, a justificativa para essa modalidade ser criada, fora a falta de profissionais com formação em licenciaturas plenas nas áreas da formação curricular do Ensino Médio, visto que a capacitação no Ensino Superior só existia nas capitais, que se somou com as ausências de prédios suficientes para comportar todos os estudantes (FURTADO; SOUSA, 2002).

Sendo que até bem pouco tempo, conseguir concluir o ensino básico principalmente para aqueles que viviam no campo era um privilégio e o SOME veio como um meio democrático e “solucionador” de mais um problema da sociedade cametaense em específico dos ribeirinhos³.

Aos poucos o SOME foi se expandindo para os interiores dos municípios onde já era ofertado o Ensino médio regular, assim no

³ São as pessoas que geograficamente residem às margens dos rios.



estado passaram a existir duas modalidades de Ensino Médio, regular e o modular. Este último certificava os estudantes para o magistério, até em 1999 eram três instituições da capital que espediam a certificação dessas estudantes, uma em magistério pelo IEP, outra em educação geral pela Ulisses Guimarães e a de Ensino Fundamental pelo Lauro Sodré (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2003).

Essa situação administrativa passou a se tornar um problema, visto que o número de alunos era muito grande e, conseqüentemente, a quantidade de documentação também, e para uma gestão centralizada apenas na capital, pois, com isso ocorriam problemas na transferência desses documentos para a capital e da capital para os interiores, pois, muitos eram extraviados e alguns alunos concluíam o estudo e não conseguiam as certificações (Idem, 2003). Fato que não se torna diferente até aos dias de hoje mesmo com a descentralização da gestão para os municípios, pois, há estudantes que não estão matriculados no sistema. Segundo relato de Estudantes entrevistados.

Desse modo percebe-se que a equipe de gestão do SOME em Cametá torna-se pequena para o tamanho de sua clientela. O SOME neste ano de 2012 completa 32 anos de existência, se expandiu para os diversos municípios até chegar às regiões de ilhas do Estado, sendo essa a única forma de atendimento do Ensino Médio da rede pública para estudantes do interior do município de Cametá.

Hoje a modalidade apresenta uma estrutura metodológica parecida com a de sua criação, que ocorre da seguinte forma: um grupo de 10 a 12 professores, atendendo a quatro localidades diferentes, sendo que os mesmos fazem um **rodízio** de 02 meses em cada uma delas, chegando ao fim do ano os estudantes desses quatro lugares tenham estudado todas as disciplinas que compõem a grade curricular de sua série.

Esses quatro lugares completam assim um **circuito**, e o período de dois meses em cada lugar compõe um **módulo** com três ou quatro disciplinas, distribuídas segundo a gestão da URE(Unidade Regional de Educação) em disciplinas com afinidades entre si, e cada modulo possui assim 50 dias letivos, incluindo os dois dias de recuperação para os estudantes que precisarem, totalizando os **quatro módulos** em um ano letivo e alcançando os 200 dias de aulas instituídos na LDB nos seus art. 22 e 24.



Assim, no ano de 2011 o Ensino Médio no município obtinha 5.763 estudantes matriculados e desses 1.698 estavam na modalidade Modular totalizavam no ano passado 72 turmas. (Dados da 2ª URE 2011). Sendo atendidos em seis escolas estaduais da Cidade. Mas os do Modular possuem as matrículas vinculada à escola Professora Osvaldina Muniz. No entanto os dados deste ano de 2012 ainda não foi possível contabilizar, devido ao atraso na matrícula dos estudantes do SOME no sistema, mas, afirma a assistente administrativo do SOME que a quantidade de alunos no Ensino Médio deste ano de 2012 é maior do que a de ano passado pois aumentou a quantidade de turmas.

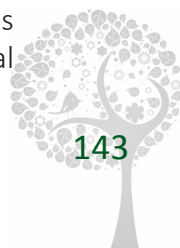
No que diz respeito à colaboração entre as esferas administrativas, convém, ressaltar que inicialmente existia a parceria entre as duas esferas municipais e estaduais, visto que as cidades onde existisse o módulo a gestão municipal deveria assumir uma parceria e responsabilidades para o funcionamento do mesmo.

Porém, em 2003, foi elaborado um documento em que desobrigou as prefeituras a arcarem com esse compromisso, fato que causou o abandono por parte do poder público municipal, já que as mesmas não eram mais obrigadas a participar desse convênio, e com isso a prefeitura municipal de Cametá se afastou dessa obrigação segundo relato dos professores. E no decorrer desses anos ocorreram algumas mudanças, na estrutura do SOME e até mesmo no nome, fato comum nas mudanças de governos, porém sua estrutura metodológica tem permanecido ao longo dessas mudanças.

3.1. SOME: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO RIBEIRINHA

Desde 1994, já existia no município de Cametá o atendimento do SOME, que era ofertada a 4 localidades do município: Vila do Carmo, Vila de Juaba, Carapajó e Porto Grande, ambas formavam o circuito 8 (FURTADO; SOUZA, 2002, p. 7). Havia apenas esse circuito para atender a toda a população do campo de Cametá. Ao longo desses anos esse atendimento foi expandindo, de acordo com as necessidades dos lugares, chegando aos dias atuais a ser ofertado em muitas regiões de ilha do município.

E foi em uma escola da ilha onde ocorreu a pesquisa. A escola pesquisada atende as três séries do Ensino Médio. Como nas outras localidades em que o SOME atua, o prédio é de uma escola Municipal



e funciona em suas dependências os três níveis de ensino da educação básica, isso para os estudantes do módulo atrapalha bastante o funcionamento das aulas, conforme o depoimento. Estudante 01:

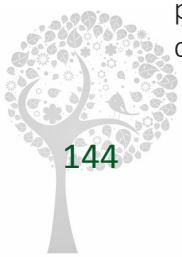
Uma das nossas desvantagens com o SOME é que sem uma escola para o médio a gente sofre com o barulho dos alunos do Fundamental e quando uma turma está sem aula o barulho é ainda maior, além do mais a nossa relação com a direção da escola é difícil por que só foi cedido duas salas e nós somos três turmas ai uma turma tem que ficar no pátio e lá é quente que só (Estudante 01).

A falta de prédios apropriados para o funcionamento do Ensino Médio no interior, ainda é um grave problema que existe desde a sua implantação no município há 18 anos. Além da ausência de um ambiente onde os alunos possam sentir que fazem parte, pois o que se percebe é que esse tipo de oferta do Ensino Médio em Escolas do fundamental, vem de certa forma camuflar as obrigações do Estado com o não cumprimento na construção de prédios adequados para essa modalidade, e o regime de colaboração entre estados e municípios acontece da forma como não deveria. Com isso quem fica prejudicado são os alunos que ainda reclamam dos problemas pedagógicos e administrativos.

Quando falta nota nós não temos para quem reclamar, os pais pressionam os a direção do fundamental e eles falam que nós temos que ir lá na Osvaldina por que nós não temos nem uma relação com a escola então somos parece ‘somos parece gatos no canil (Estudante 01).

O certo é que deveria vir uma equipe para fazer a matricula e levar para a escola polo e de vez em quando vir aqui para resolver a documentação, por que senão a gente só estuda sem ao menos fazer a matricula (Estudante 02).

Além disso, há a falta de sintonia entre as escolas que os recebem, a coordenação do SOME e os professores, já que a disputar política influência nessa relação, deixando os alunos coagidos, não sabendo para quem recorrer quando precisam, já que a secretaria da escola em que estão os encaminham para a escola sede, que logo os encaminham



a coordenação da modalidade e assim, paulatinamente, alimentam um ciclo do descaso com esses estudantes.

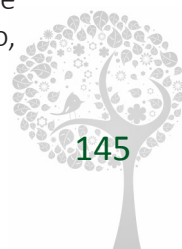
Sendo que, quando esses mesmos estudavam o fundamental há um ano ou dois anos atrás, faziam parte daquela escola e no ano seguinte é aluno de uma outra escola que funciona na sede da cidade mas que talvez esses nunca tenham se quer pisado, este torna-se um estudante órfão de escola fato que já deveria ter sido suprido pelo poder público.

Ainda mais grave é a situação das turmas que funcionam em barracões comunitários, cedidos pela igreja católica. Porém, a Prelazia de Cametá não irá mais apoiar os funcionamentos de salas de aulas dentro de suas dependências, alegando que se assim continuar estará compactuando com descaso do poder público:

O conselho prelatício da prelazia de Cametá chegou a esta decisão após verificar a situação de precariedade de muitas escolas que funcionam em locais comunitários. Como a carta mesmo diz ‘com frequência, esses locais improvisados abrigam aulas precárias e sem privacidade, em espaços reduzidos e os banheiros em pequeno número e com pouca higiene’ [...] na verdade trata-se de uma questão da vontade política; de apostar na educação como caminho de desenvolvimento para nossos municípios (NOTA DO BLOG VIAJANTES DO GIZ).

Sobre essa situação, o entrevistado na URE (unidade regional de educação) apresentou a seguinte resposta “onde não tem a escola e a igreja proibir a SEDUC vai alugar casa se tiver, senão, vai ser extinto o SOME dessa localidade” e o Professor 02 argumenta: “o problema é que para alugar casa no interior ela (a casa) precisa ter a documentação regularizada e isso no interior é difícil”.

Assim, pesquisa indagou sobre o **planejamento, gestão, financiamento e avaliação**. E sobre o planejamento do SOME, o que se evidenciou em campo é que as únicas formas encontradas foram a de metodologia do mesmo, estrutura organizacional e de lotação de professores, ou seja, um planejamento mais estrutural; já no que diz respeito a um planejamento específico para o ensino não foi encontrado nada, e quando se indagou um dos professores obteve-se a seguinte resposta: “ técnica da SEDUC veio aqui pra nos dizer o que é avaliação,



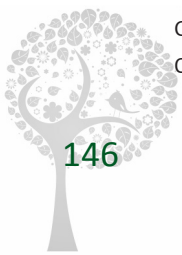
o que é plano de aula enfim não trouxe na de novo e no fim mandou que os professores se reunissem e entregassem o plano de curso das suas disciplinas” (Professor 02). Assim, nota-se que posteriormente, encontraremos um ensino defeituoso no seu atendimento visto que um planejamento,

[...] Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer concretizar, e para isto é necessário “amarrar”, “condicionar”, estabelecer as condições- objetivas e subjetivas-, prevendo e desenvolvimento, da ação no tempo, no espaço, as condições materiais bem como a disposição interior, para que aconteça; caso contrário vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise (VASCONCELOS, 1997, p. 12).

E sobre o projeto pedagógico, para a modalidade que também seria de suma importância, sendo que o mesmo deve conter as características do ambiente em que acontece a educação. No entanto, quando indagado à secretária do SOME na escola sede referente a existência de um projeto pedagógico, obteve-se como resposta “está em construção, é o mesmo da escola, mas nós já estamos finalizando” (Técnico Administrativo da escola polo, Cametá).

No que diz respeito à **avaliação**, as medidas avaliativas que foram encontradas para essa modalidade são as mesmas que são feitas universalmente no âmbito da educação, pois não há uma avaliação específica para essa modalidade, desse modo não se sabe quais os impactos causados pelo SOME e até onde este apresenta características de qualidade de educação. Porém entende-se que o modo como se oferta não é igual, portanto, dever-se-ia fazer avaliações por parte da rede estadual que é o provedor do referido modelo de ensino. Isso só comprova que esses estudantes de certa forma são inexistentes nas pesquisas dos sentidos escolares, e os seus resultados são divulgados de forma generalizada, como educação da cidade, porém, com um modelo criado para atender jovens estudantes do campo.

Por outro lado, não se pode negar que a existência do SOME foi e continua sendo uma excelente alternativa de oportunidade de acesso à educação para aqueles que não podem se deslocar de seus lugares, ou seja, para os filhos de trabalhadores do campo. Podemos identificar claramente nos depoimentos do estudante e do professor:



Para nós a vinda do SOME só veio facilitar a nossa aprendizagem, por que antes era muito difícil pra gente ter que ir lá no Mupi para estudar era o local mais perto, ele veio facilitar a nossa vida (Estudante 02).

Eu considero o SOME um grande projeto de educação para o norte porque a Amazônia é grande de mais e a locomoção é difícil e a gente resolve dois grandes problemas o numero de pessoas sem estudo e o inchaço populacional. (...) Agora o problema do modular é de gestão por que o projeto é muito maior do que seu o seu sistema administrativo o que causam uma grande confusão por que falta funcionário para atender toda a demanda (Professor 02).

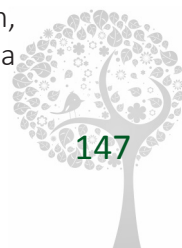
Nota-se que ainda se faz necessária que sua estrutura e planejamento sejam políticas de educação consistente que leve os estudantes a sentirem-se integrados a um sistema, e os professores apoiados pedagogicamente. Pois, sabe-se que o deslocamento no interior é muito difícil.

A falta de transporte sempre foi um dos entraves para a permanência desses estudantes nas escolas. Mas, as “parcerias” feitas pela prefeitura, já garantem os transportes dos estudantes do Ensino Médio junto com os do Ensino Fundamental, considerando um avanço, contudo, nas reposições que acontecem quase sempre no período em que os barqueiros estão de férias, se torna complicado, como sinaliza a estudante:

O transporte tem, mas é em parceria com o município, e quando não tem aulas para os alunos do fundamental não tem para nós por causa do transporte e olha que tem muitos barcos, mas eles não ligam muito para a gente (Estudante 01).

Mesmo considerando que o transporte escolar é um direito de todos e uma obrigação do Estado em garantir transporte adequado para o acesso e permanência dos estudantes com segurança e qualidade, conforme LDB e Código de Trânsito (9.346/96 e 9.503/97) esse acontece de forma precária.

No que diz respeito ao **financiamento** infere diretamente no planejamento do SOME que é o mesmo que as escolas sede recebem, no entanto, não foi possível constatar na pesquisa como é realizada a



distribuição dos recursos. Entretanto, entendemos que há recursos e são destinados para único endereço, é preciso considerar que as 84 turmas funcionam em diferentes localidades e o valor do fundo rotativo que a escola recebe é calculado pelo número de alunos matriculados em sua totalidade.

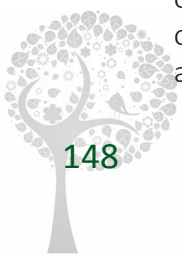
A questão do fundo rotativo é um problema por que a Osvaldina recebe pelo numero de alunos matriculados só que a maior parte desses alunos são do SOME, e as vezes a gente precisa de cadeiras vem aí e eles passam a bola para o município. (Professor 02).

Isso se torna realmente um problema, visto que se existe turmas diversas e em diferentes lugares e o projeto se ampliou na questão de quantidade de alunos, no mínimo deveria vir um repasse exclusivo para o SOME, sendo que suas necessidades são muito diferentes das escolas da cidade.

Pois, com a falta de um planejamento os alunos são atingidos na parte pedagógica, quanto à questão do livro didático, um problema que deixa os estudantes do SOME com uma espécie de “identidade oculta”, na qual o aluno é do campo estuda lá nas localidades em que existe o SOME, mas para o sistema público é caracterizado como um aluno que estuda na escola da cidade, e com isso os livros são mandados para as escolas polo depois distribuídos para as demais localidades, em quantidade insuficientes prejudicando os estudantes.

O livro didático chega para a cidade e aí eles distribuem tudo lá o que sobrar eles mandam para o interior, como se os de lá fossem melhor. E aí agente tem que trabalhar com apostila, o que já é difícil porque a gente tem que mandar bater na cidade e levar para lá, é isso que eles não pensam que na cidade o acesso a outros meios de pesquisa é muito mais fácil, então eles deveriam mandar primeiro para o interior. (Professor 02).

Mesmo com todas as adversidades encontradas pelos estudantes, pode-se perceber que os mesmos possuem uma boa expectativa com relação a forma em que lhes é ofertado o Ensino Médio e também com o trabalho da maioria dos docentes, pois, foi possível perceber em suas opiniões o contentamento quanto aos conteúdos trabalhados e sobre a dinamização das atividades de aulas:



A gente sente que a gente não está só estudando eles querem que a gente chegue nas universidades, eles indicam livros para pesquisar, sites apropriados para pesquisa, promovem gincanas, seminários e simulados com as questões do ENEM. (Estudante 02).

Os estudantes apontam que os seus maiores problemas, principalmente quando fracassam, não surgiram aí, pois são oriundos de uma série de questões que envolvem a organização do sistema de educação. Sendo que para eles é recente a oportunidade de estudar no interior “agora só iria melhorar se existisse uma junção dos profissionais do fundamental com o médio” (Estudante 01), que trabalham no mesmo espaço.

Assim, percebe-se que os projetos que existem são mais locais e de iniciativa ora dos docentes ora dos discentes tornando a modalidade carente de mais políticas públicas. Contudo, os entrevistados argumentam que, sem o SOME ficaria muito difícil à vida desses no que diz respeito à escolarização, e veem na forma de oferta:

Muito melhor que no regular, e muito valioso porque não interrompem a sequência do conteúdo e tem a possibilidade de acabar tudo e estudar melhor por que são só as três disciplina. (Estudante 01).

O bom é que em uma disciplina onde o aluno no regular ia ver o professor uma vez só na semana ele encontra todos os dias é como se fosse as disciplinas da UFPA só que aqui é por série e lá não. (Professor 02).

Eu não tenho muito que reclamar, só acho que às vezes é muito corrido, e quando a gente está se acostumando e acaba a disciplina e aí começa outra e até a gente se acostumar demora. (Estudante 02).

Embora a criação do SOME tenha sido uma boa alternativa de escolarização das comunidades ribeirinhas do município de Cametá, é necessário que para sua permanência possam existir planejamentos eficazes e reelaborações de sua política, vistos que as necessidades dessas comunidades de dez anos atrás não são mais as mesma e, portanto, mudanças são necessárias para que se alcance a qualidade na educação. Essa qualidade, na maioria das vezes, tem forte relação com a



avaliação do tipo de ensino que está se ofertando, com a infraestrutura do espaço em que as aulas acontecem, com financiamento adequado e bem distribuído, e com o planejamento voltado para realidade em que se deseja atuar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

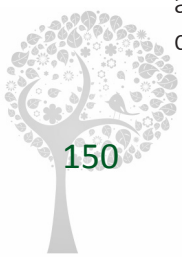
As análises sobre planejamento do SOME nos possibilitaram entender que, para essa política ser eficaz, é preciso articular planejamento com qualidade da educação que é ofertada para os estudantes ribeirinhos do município de Cametá, que são atendidos pelo SOME, assim como refletir sobre a formação desses estudantes, na gestão do planejamento educacional dessa etapa de ensino. E assim, percebe-se que temos um ensino público desigual que instiga a classe popular a lutar por políticas mais consistentes para o setor educacional e principalmente para povos do campo.

No entanto percebe-se, que o SOME tenha sido planejado para atender os ribeirinhos, o mesmo fora articulado dentro de uma perspectiva unilateral, classista e excludente, pois está impregnado a um contexto neoliberal, sustentado numa lógica urbanocêntrica de planejamento, muito embora esta política seja para incluir educacionalmente a todos.

Assim percebe-se uma “escola” do campo que em sua totalidade não corresponde à realidade de seus estudantes, visto que a mesma está organizada tal como as primeiras escolas que foram criadas para os filhos de pessoas de maior poder econômico que funciona sem condições para atender estudantes de outra classe econômica.

O termo “educação ribeirinha” foi uma categoria que apontamos por ser necessário nas práticas de planejamento educacional, visto que o Ensino Médio Modular em Cametá é ofertado para os ribeirinhos. Com isso o tipo de ensino ofertado é propriamente urbano e, devido aos descasos públicos, foram se acumulando atrasos quanto a investimentos na qualidade da educação, caracterizando uma educação rural e não *do campo*.

Quanto à relação planejamento e avaliação, a SEDUC não faz avaliação do Sistema Modular de Ensino, percebe-se então que as deficiências existentes irão permanecer e que as dificuldades dos



alunos, professores e comunidades serão os mesmos até que se pense em outra alternativa para que em caráter de emergência possa se fazer os reparos desses problemas que vem se acumulando, pois se tornou comum as medidas emergenciais para fazer reparos nos problemas educacionais.

Embora o SOME seja a única política de atendimento dos estudantes do Ensino Médio no Campo e uma boa alternativa para concluir a educação básica, porém o mesmo esbarra na ineficiência de um planejamento exclusivo e na falta de um projeto pedagógico, o que o torna *sem identidade*, pois as legislações, por si só, não garantem os objetivos, não criam as suas próprias características e tão pouco expõem uma filosofia educacional para a modalidade deixando estudantes na maioria das vezes a margem da educação.

REFERÊNCIAS

AULAS do modular fora do “barracão” comunitário. **Paroquia de Cameté**. Cameté, 19 abr. 2012. Disponível em: <<http://viajantesdogiz.blogspot.com>>. Acesso em: 27 mai. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Ensino Médio Como Educação Básica**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: SENEb, 1991.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO. Relatório Final Pesquisa “Diálogo Com O Ensino Médio” Observatório da Juventude, UFMG Dez. 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EMDialogo_RELATORIO_FINAL_PESQUISA_Para.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

FURTADO, Márcio Luis Pinto; SOUSA, Arodinei Gaia. **Sistema de organização modular de ensino (SOME)**: uma alternativa educacional no município de Cameté. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cameté, 2002.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. **Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos**. S/d.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ: **Boletim informativo do SOME**: orientações básicas 2003. Departamento do Ensino Médio. Belém.

MOREIRA NETO, José Gonçalves. **Sistema de Indicadores Educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas**. Dez. 2008.

QUEIROZ, Cintia Marques de; ALVES Lidiane Aparecida. **Evolução do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

SOME. Projeto educacional. Cametá, 07 de Janeiro de 2012. Disponível em: <<http://viajantesdogiz.blogspot.com.br>>. Acesso em: 18 maio 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O planejamento como instrumento de transformação. **Revista dois pontos**, nov./dez. 1997.



Gestão pedagógica da escola: o fazer pedagógico do Colégio Estadual de Ensino Médio “Júlia Passarinho” - Cametá/Pará

Neiva Márcia da Cunha Carvalho¹

José Pedro Garcia Oliveira²

Resumo: O presente analisa os modos como os gestores escolares pensam a gestão no espaço do Colégio Estadual de Ensino Médio “Júlia Passarinho”, em Cametá, bem como as concepções/saberes que estes sujeitos possuem sobre a gestão pedagógica. O referencial teórico de sustentação são as contribuições de Demo (1997), Libâneo (2003), Alonso (2003), Tavares (2009), Paro (2001) e Oliveira (2002). A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa com aplicação de questionários e entrevista semiestruturada. Verificou-se, por meio deste estudo, que a prática de gestão pedagógica na escola pública de Ensino Médio ainda se constitui de anseios, medos e falta de compreensão de seu entendimento e significado, conforme revelam as falas do que, de fato, ocorre no cotidiano escolar sobre a gestão pedagógica. Concluiu-se que pensar na melhoria da gestão pedagógica da escola, particularmente a escola de Ensino Médio, constitui um desafio que o(a) gestor(a) tem de enfrentar. E somente construindo parcerias em comunhão com os especialistas em educação e os demais integrantes que compõem o espaço escolar, conquistas, avanços, inovação, dinamicidade, trabalho coletivo, participação e democratização passam a ser a missão da escola.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Fazer pedagógico. Participação.

1. INTRODUÇÃO

A gestão pedagógica da escola é uma necessidade indispensável na melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, considerando que a escola, por ser um espaço contraditório e composto pelos mais variados sujeitos com interesses variados, não é um lugar neutro, pois ela forma e (de)forma, ela produz e (re)produz conhecimentos e ideologias (DEMO, 1991). Daí a importância de uma gestão pedagógica democrática comprometida com o processo educativo, principalmente dos estudantes das camadas populares e filhos de trabalhadores.

¹ Faculdade de Educação/CUNTINS/UFPA. Neivamarcia.neiva@gmail.com

² Faculdade de Educação/CUNTINS/UFPA. Josepedro@ufpa.br



A gestão pedagógica de qualidade e comprometida com a formação crítica do indivíduo, só faz sentido se conseguir promover rupturas entre os que mandam e os que são mandados. Ou seja, é indispensável à participação da comunidade escolar na tomada de decisões e, principalmente, nas formulações das propostas que venham a favorecer o processo educativo da escola, participando e manifestando quanto à sua viabilidade.

As primeiras manifestações dos trabalhadores da educação sobre a necessidade de se repensar as formas de gestão e organização escolar afloram no cenário brasileiro no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, ganhando mais aprofundamento nos anos 1990, em que se pode dizer que “a década de 80 no Brasil, apresentou-se como um período muito fecundo de conquistas democráticas para a sociedade brasileira especificamente para a educação pública” (OLIVEIRA 2002, p. 135).

A gestão pedagógica da educação, nesse contexto, “emerge significando a defesa da utilização de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar.” (OLIVEIRA, 2002, p. 136), redefinindo o papel da escola atribuindo-lhe mais autonomia para construir o seu planejamento de acordo com suas necessidades, elaborando seu projeto pedagógico, o seu calendário escolar, implantando o conselho escolar, o grêmio estudantil entre outras possibilidades.

Tais mudanças na prática do cotidiano escolar repercutiram no trabalho e nas atitudes do gestor escolar inclusive na gestão pedagógica, necessitando desenvolver no ambiente escolar um trabalho pedagógico que perpassasse todos os aspectos relacionados à economia, à política, à sociedade e à cultura, uma vez que cada escola possui suas peculiaridades e necessita ser gerida por pessoas que realmente conheçam a realidade da instituição, e não vise somente reproduzir ideologias dominantes, mas forme cidadãos capazes de constituir sua própria história.

[...] Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode construir para transformação social [...] na medida em que reboca as pessoas nos lugares em sintonia com as relações que se dão no âmbito de estrutura econômica. (PARO, 2001, p. 10).



Com isso, o gestor escolar encampa um papel inquestionável que é o de lutar pela autonomia de sua escola, atuar como mediador dos problemas existentes no interior da instituição e construir um espaço de cooperação entre os sujeitos que vivem e fazem a escola. A esse respeito Oliveira (2002, p. 141) relata em seus estudos que:

Diante do duplo desafio de manter a escola funcionando a qualquer custo, sem assumir uma postura centralizadora e autoritária pesa sobre os ombros do diretor uma intensificação do trabalho, já que se encontra impedido de delegar poder e dar ordens, em razão de que a noção de subalternidade foi substituída por uma retórica que valoriza o trabalho coletivo e as relações horizontais.

Desse modo, tem-se observado que o processo de democratização da escola, especificamente tratando-se da prática da função pedagógica do gestor escolar, tem sido complexa, difícil e uma forte preocupação, fato que provoca fazermos o seguinte questionamento: **porque a gestão pedagógica do Colégio Estadual de Ensino Médio Julia Passarinho, no município de Cametá/Pará, continua sendo fundamentada em concepções, estereótipos, fatos e imposições frutos de atitudes e ações que não priorizam o fazer pedagógico no interior da escola e que permanece cada vez mais frequente e mantenedor de uma estrutura escolar burocrático e excludente?**

Neste sentido, essa temática, ressalta a importância da gestão pedagógica escolar, o que é, sem dúvida, um exercício pleno de cidadania, de valorização dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar, dando-lhes vez e voz, bem como se comprometendo com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR

A gestão pedagógica é a parte mais relevante e significativa da gestão escolar. De nada adiantaria termos uma gestão integrada à comunidade e totalmente participativa, se não tivermos um foco na gestão pedagógica, pois ela tem como cerne o gerir da área educativa, tanto da escola quanto da educação escolar. (TAVARES, 2009, p. 85).



Sabe-se que à gestão pedagógica da escola se preocupa com a organização, o planejamento do ensino, sua dinâmica e contextualização, sendo que o primeiro passo é conhecer o contexto social no qual a unidade de ensino está inserida para só então iniciar a construção da proposta pedagógica norteadora da prática educativa. A educação oferecida faz a mediação/articulação entre o saber popular e o saber erudito, em que os educandos aprendem com mais facilidade. Nesse sentido, Tavares (2009, p. 85-86) escreve que:

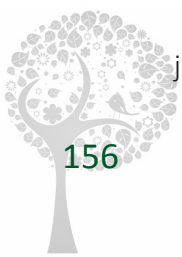
A gestão pedagógica estabelece os objetivos para o ensino, tanto os gerais quanto os específicos, e nela também serão definidas as linhas de atuação. A atuação será a pedra fundamental, visto que as matrizes da educação deverão estar em comum acordo com o perfil da comunidade escolar dos alunos procurando saber como o perfil da comunidade afetará os educandos e com que conhecimento eles chegam à escola.

O gestor pedagógico nesse processo é um articulador das características socioculturais dos educandos e da comunidade escolar como um todo. Sua preocupação, segundo Tavares (2009), se divide em dois aspectos essenciais à gestão, que são: a educação e a política.

Nesse contexto, o gestor pode ressignificar o modo como a gestão pedagógica vem renovando suas práticas de gestão pedagógica, assumindo a liderança em prol das renovações. A escola, como sabemos, é o reflexo das concepções e práticas do gestor. Se ele desenvolver um trabalho inovador e compartilhado, falando a mesma língua, planejando coerentemente significa gerir para planejar e “conhecer a escola, explorando as positivities e eliminando ou adaptando as fragilidades” (TAVARES, 2009, p. 87), ou ainda, “É saber onde se quer chegar ao traçar um plano de trabalho” (TAVARES, 2009, p. 88).

Desse modo, o planejamento é um instrumento necessário para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. É um instrumento indispensável na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, onde os educandos sejam reconhecidos como sujeitos pertencentes a um contexto social diversificado e com interesses próprios, com prática educativa trabalhada a partir de sua realidade.

Menegola e Sant’anna (1991 p. 30) afirmam que não é de qualquer jeito que a educação deve ser planejada, não é “(...) fora do contexto



nacional, regional e comunitário da escola, na qual o indivíduo está inserido, como agente e paciente de suas circunstâncias existenciais”.

O planejamento educacional é que norteia o processo educativo “(...) num todo unificado integrando todos os recursos e direcionando. É o planejamento que estabelece as finalidades da educação, a partir de uma filosofia de valores educacionais” (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 1991, p. 30). Assim, não se pode elaborar um planejamento sem antes conhecer o contexto social que os educandos estão inseridos, suas necessidades mais urgentes, enfim, conhecer a realidade educacional da instituição.

Para isso, o planejamento precisa determinar os objetivos que se quer alcançar com a execução do plano, pois são eles que vão contribuir para que as etapas que se seguem consigam resolver as necessidades encontradas no âmbito educacional contribuindo para a mudança da realidade. Na sequência, há de se fazer a previsão de recursos humanos, materiais e tecnológicos a serem utilizados na execução do plano, inclusive verificando se são suficientes para o que se quer desenvolver.

A análise das possíveis consequências que esse planejamento pode apresentar também é fundamental, considerando que:

[...] uma ação sobre a realidade [...] provoca as mais diversas consequências. Por isso, as consequências devem ser analisadas nas mais diversas direções que possam tomar (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 1991, p. 34).

A definição das metas devem ser bem objetivas e ter o prazo bem determinado do período que vai ocorrer à execução do plano. Além disso, deve-se escolher a política educacional que se pretende trabalhar e, por fim, ter a consciência de que o planejamento educacional, “sendo uma abordagem científica dos problemas da educação a nível nacional e estadual, deve propor-se a atender a problemática a nível regional, comunitário e escolar” (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 1991, p. 35).

Desse modo, o planejamento educacional necessita ser avaliado e reavaliado, flexível e dinâmico durante todo o processo, como sua construção deve ser coletiva. Vale ressaltar que este deve ser executado para que alcance resultados significativos e não fique apenas no plano das ideias.



3. O FAZER PEDAGÓGICO ESCOLAR

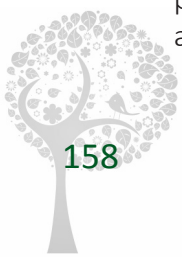
O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e a organização dos conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), *tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional*. (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 331, grifos do autor)

Não podemos pensar em melhoria na qualidade do ensino sem uma mudança de mentalidade dos gestores, e dos especialistas, os quais historicamente vêm utilizando a educação em prol dos interesses dos capitalistas. No entanto, a educação deve ultrapassar a visão do estudante como um sujeito objeto, sem vida social, cultural, política e econômica. Nesse sentido, faz-se necessária uma nova forma de educar, ou seja, uma Educação voltada à formação plena do indivíduo nos mais variados aspectos, englobando a construção de valores para a relação homem e sociedade. A esse respeito Gomes (2006, p. 234) afirma que:

Uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

Desse modo, compreende-se o quanto é complexo o fazer pedagógico, pois não se trata de um simples ato de educar, mas do envolvimento de múltiplos interesses e influências no modo de agir e pensar, de controlar, assessorar e avaliar o que certamente dificulta ao educador se reconhecer como sujeito partícipe do contexto social no qual está inserido.

Por sua vez, a gestão escolar dimensão da estrutura de funcionamento da escola para atingir os objetivos de formação pretendida precisa atuar de modo a ampliar, conquistar promover autonomia e participação de todos no espaço escolar.



4. ATUAÇÃO DO GESTOR

O gestor é, sem dúvida, o maior referencial da escola, pois consciente ou inconsciente, o reflexo do seu pensar e do seu fazer mostra se suas ações se desenvolvem numa perspectiva democrática e participativa, que integrem a comunidade escolar e a sociedade civil ao convívio escolar, procedimentos típicos de atuação e prática democrática.

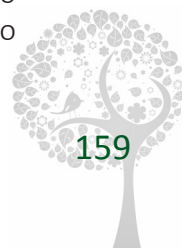
Esse formato de atuação reflete na dinâmica e no clima organizacional da escola, considerando que o seu interior é constituído pelos diversos atores e que ao gestor compete “trazer ao coletivo a responsabilidade para com o desenvolvimento da escola” (GODOY, 1999, p. 84) para o alcance das metas e, conseqüentemente, à melhoria da educação.

O trabalho coletivo, por sua vez, pode fazer com que muitos dos obstáculos sejam superados, principalmente porque faz do dirigente escolar alguém que media uma equipe responsável pelo caminhar progressivo da escola, bem diferente de uma figura que concentra em suas mãos os poderes de responsabilidade e decisão da mesma. (GODOY, 1999, p. 84).

Compete ainda ao gestor promover um trabalho que articule os eixos básicos da gestão: o administrativo, o pedagógico e o político. Estes eixos mantêm uma relação de interdependência que refletem na dinâmica da vida escolar. O que não significa que o dirigente tenha a responsabilidade de gerir sozinho a instituição. Ele certamente necessita de outros profissionais que possam auxiliar no compartilhamento de responsabilidades e, principalmente, com o tipo de educação que está sendo oferecida aos educandos.

Faz-se necessário ainda que o gestor conheça profundamente a instituição, suas problemáticas e suas potencialidades e, principalmente, o contexto social no qual ela está inserida, conhecendo a equipe de profissionais que atuam no dia a dia da escola, pois o trabalho será desenvolvido em conjunto com esses atores que pensam e fazem a unidade de ensino.

Outro ponto que merece ser destacado é a descentralização do poder, por meio da criação de conselhos escolares e da elaboração



do projeto político-pedagógico, com o entendimento de que o gestor está aberto à construção de parcerias em prol do desenvolvimento, autonomia, sucesso da escola e um processo contínuo de avaliação.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados descritos na sequência são resultados da coleta de pesquisa realizada com os sujeitos, cujo *lôcus* foi o Colégio Estadual de Ensino Médio “Júlia Passarinho”, município de Cametá/PA.

A coleta de dados se fez por meio da técnica da entrevista e da aplicação de questionário semiestruturado com o gestor da escola, os especialistas em educação (coordenação pedagógica) e os professores sobre o tema deste trabalho. A primeira técnica foi a entrevista aplicada ao gestor da escola, que respondeu o roteiro de questões descritas nos quadros a seguir.

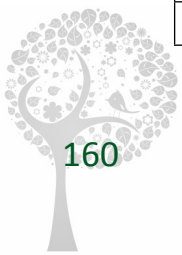
Categoria: Gestor Escolar

IDENTIFICAÇÃO	
Sujeito	Diretor
Faixa de Idade	Mais de 50 anos
Sexo	Masculino
Cargo	Gestor Escolar e Professor
Qualificação Profissional	LP em Educação Física e Especialista em Gestão
Tempo de Magistério	Mais de 15 anos no magistério
Experiência Profissional	Docência e gestão escolar

Na descrição do quadro de identificação do gestor da escola, pode-se constatar que o mesmo se enquadra nas exigências previstas na Resolução nº 001/2010/CEE/Pará.

Questão I

Questão: O que você entende por Gestão Pedagógica?	
SUJEITO	RESPOSTA



Gestor	O gestor tem que ter o conhecimento administrativo, financeiro, jurídico e pedagógico. Mas, como a escola tem o quadro de especialistas, agente delega para os pedagogos a parte pedagógica. Mas, mesmo assim agente acompanha [...] dentro da sala de aula que é o trabalho nosso geral da escola e pra permitir que o professor e alunos tenham um processo de ensino aprendizagem da melhor forma possível. Então, agente acompanha e procura que os técnicos acompanhem o conteúdo programático que é repassado pros alunos e a gente entende que a parte pedagógica é o trabalho que repercute no processo ensino aprendizagem geral.
--------	--

Constatamos na fala do diretor que a gestão pedagógica se aproxima do conceito que Tavares (2009) enfatiza, destacando que a gestão pedagógica está relacionada ao processo ensino-aprendizagem e, principalmente, quando relata que o trabalho geral da escola deve ser em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Questão II

Questão: Que medidas são tomadas, para que a escola favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura aos estudantes?	
SUJEITO	RESPOSTA
Gestor	É o objetivo de todo gestor, haja vista da maioria dos professores é agente proporcionar uma educação, uma aprendizagem de qualidade e que realmente seja duradouro até pra sempre né? [...] e através de projeto pedagógico da escola através do planejamento quando é bem elaborado e planejado. Mas o que é mais importante no planejamento é a execução. Se você planejar [...] e não souber trabalhar a execução do planejamento, você não chega aos objetivos, nas metas e o ensino também não se torna duradouro, e no final quem sai prejudicado são os alunos.

O gestor compreende que o planejamento é fundamental na busca pela melhoria do ensino. Podemos inferir, assim, que uma das



suas preocupações enquanto gestor deve ser com a elaboração e execução do planejamento anual do colégio, pois relata que, para o ensino ser de boa qualidade, ele precisa ter objetivo e metas definidos.

Questão IV

Questão: Como os professores participam da gestão pedagógica da escola?	
SUJEITO	RESPOSTA
Gestor	A nossa gestão é democrática, altamente democrática. Então na gestão democrática todos os membros da escola que fazem parte da comunidade escolar [...] tem que participar da gestão. Mas é muito difícil agente contar com a participação da maioria. A gente conta sempre com a minoria [...] Poucos são as pessoas que se envolvem na administração da escola, na parte pedagógica administrativa.

O gestor é bem contraditório em sua fala, pois, ao mesmo tempo em que afirma que a sua gestão é democrática, enfatiza que não há um trabalho em conjunto com os educadores do Ensino Médio, uma vez que estes estão mais preocupados com o seu trabalho de sala de aula, ficando alheios aos problemas enfrentados pela equipe diretiva. Podemos dizer que a gestão só é democrática se todos participarem e lutarem em prol dos mesmos objetivos. Caso contrário, faz-se necessário que a equipe diretiva desenvolva um trabalho de sensibilização capaz de fazer com que os professores reflitam sobre a importância de sua participação enquanto educador nas tomadas de decisões.

Ainda no relato do gestor é visível a angústia de que os professores aparecem na escola somente para ministrar as aulas, ou quando são convocados para participarem de algum evento. São poucos os professores que participam ativamente da gestão da escola, pois não se sentem comprometidos com a unidade de ensino trabalhando de forma isolada. Nesse sentido, Alonso (2003, p. 100) explicita que:

A concepção do trabalho docente como atividade isolada e a fragmentação do ensino, em disciplinas ou séries,



concorre para fortalecer a separação em vez da integração de ações que permitam o desenvolvimento de uma proposta educacional com objetivos comuns. Isso tudo é reforçado pelas características profissionais do professor, assumidas no processo de formação e estimuladas pelo ambiente de trabalho e pelo clima predominante na escola.

Sem o comprometimento de todos em prol do desenvolvimento do processo educativo fica difícil oferecer uma educação que tenha como princípio formar o homem em sua totalidade, ou seja, desenvolver suas habilidades cognitivas e sua formação holística visando ao exercício da cidadania.

Questão V

Questão: Como você avalia a gestão pedagógica da sua escola?	
SUJEITO	RESPOSTA
Gestor	Os técnicos eles fazem, planejam, acompanham. Mas, os professores não aceitam muito o trabalho do técnico, eles o têm como um fiscal. Então o técnico tem que ter muita habilidade pra que o trabalho dele não se transforme num trabalho de fiscalização e sim de orientação. Tem professor que até orientação, ele não aceita [...]. Então o trabalho do técnico é muito difícil.

Apesar de o gestor não explicitar claramente o seu posicionamento, constata-se que a gestão enfrenta dificuldades. Nesse sentido, os especialistas encontram dificuldades em orientar os docentes, pois nem todos os educadores aceitam ser orientados, e isso é um dos entraves enfrentados pelos técnicos, uma vez que ainda não há uma sensibilização e mobilização em prol do trabalho coletivo.

Na sequência os respondentes, a seguir, são os especialistas em educação (coordenação pedagógica) do Colégio Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho, que manifestaram opiniões a respeito da gestão pedagógica, por meio do uso do questionário, conforme as descrições nos quadros a seguir.



Categoria Especialista em Educação/Coordenação Pedagógica

IDENTIFICAÇÃO		
Sujeitos	Especialista em Educação	Especialista em Educação
Faixa de idade	Mais de 35 anos	Mais de 30 anos
Sexo	Masculino	Feminino
Cargo	Especialista	Especialista
Qualificação profissional	LP em pedagogia Especialista em gestão escolar	LP em pedagogia, Especialista em gestão escolar
Tempo de magistério	Mais de um ano	Mais de dois anos
Experiência profissional	Docência e coordenação pedagógica	Docência e coordenação pedagógica

Questão I

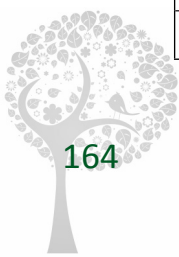
Questão: O que você entende por gestão pedagógica?	
SUJEITOS	RESPOSTAS
Especialista X	É uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. As decisões devem ser tomadas e executadas no coletivo.
Especialista Y	É um processo coletivo que envolve a tomada de decisões

Para preservar a identidade dos especialistas, denominamos de Especialista X e Especialista Y.

Nas falas dos entrevistados, nota-se certa dificuldade em conceituar a gestão pedagógica. Eles não enfatizam o fazer pedagógico como um ingrediente da gestão escolar no sentido mais amplo e geral.

Questão II

Questão: Em sua escola a participação é estimulada? De que forma isso ocorre?	
SUJEITOS	RESPOSTAS
Especialista X	Sim, em participação no conselho escolar, no planejamento, nas ações pedagógicas que a escola propõe dando ênfase à participação nas tomadas das decisões.
Especialista Y	Não.



Não há um consenso nas vozes dos sujeitos informantes, pois, enquanto o Especialista X afirma que a gestão tem estimulado a participação dos docentes, a Especialista Y, por outro lado, relata que não há nenhuma mobilização em prol da participação.

Nesse sentido, constatamos que há uma necessidade de o colégio estar desenvolvendo um trabalho coletivo que incentive verdadeiramente a participação de todos os integrantes da escola, não se resumindo a reuniões fechadas com conselheiros escolares, pois, uma vez tomadas as decisões, os conselheiros juntamente como a equipe diretiva devem divulgar as decisões e continuar sensibilizando a comunidade escolar quanto à importância da participação de todos no gerenciamento da escola. Dada a complexidade da participação nos sistemas de ensino, faz-se necessária a compreensão que a escola deve considerar a busca pela participação como um processo contínuo e permanente não se esgotando com a criação do conselho escolar. Sobre essa questão Demo (1999, p. 18) afirma que:

Participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo conquista processual. Não existe participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir.

Desse modo, não podemos nos acomodar com a participação de uma minoria, pois todos que integram a escola devem se sentir responsáveis pelo seu funcionamento, assumindo a sua parcela de contribuição tanto ao fracasso quanto ao sucesso, pois, a escola é o reflexo do trabalho desenvolvido por todos.

Questão III

Questão: Como você percebe o envolvimento do gestor com o trabalho pedagógico?	
SUJEITOS	RESPOSTAS
Especialista X	De forma significativa, pois é o principal articulador das atividades pedagógicas, valorizando os profissionais envolvidos nestes processos.
Especialista Y	Muito pouco envolvimento.



Observamos novamente uma discrepância de opiniões no que se refere ao envolvimento do diretor com o fazer pedagógico.

A escola deve ter como princípio fundamental educar os sujeitos para a vida em sociedade. Mas não de qualquer jeito, não de forma acrítica diante do seu contexto social. Contudo, isso só poderá ocorrer se o gestor escolar assumir a postura de um líder educador, comprometendo-se a articular juntamente com os especialistas (coordenadores pedagógicos) estratégias para melhorar a prática pedagógica dos educadores, o que repercutirá na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

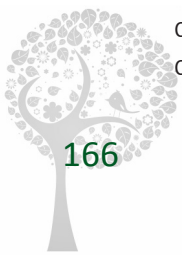
Entendemos que o diretor ocupa a maior parte do seu tempo resolvendo problemas de ordem burocrática e administrativa, porém ele necessita acompanhar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos coordenadores, para que eles não se sintam os únicos responsáveis pela parte pedagógica. Com o apoio do diretor, os mesmos se sentirão mais seguros para desenvolver o seu trabalho.

Observamos também que o colégio tem autonomia para contextualizar os conteúdos propostos pela grade curricular do Ensino Médio.

Questão V

Questão: Como vem sendo organizado o currículo da escola?	
SUJEITOS	RESPOSTAS
Especialista X	De forma a garantir a participação da comunidade escolar verificando a qualidade do ensino e apontando para as novas descobertas.
Especialista Y	Procuramos trabalhar um currículo contextualizado visando os processos seletivos.

O currículo escolar deve ser trabalhado a partir da realidade do educando, pois ele está inserido num contexto social que pode ser descaracterizado pelo professor. Porém, o currículo escolar, ao mesmo tempo em que dá autonomia para o docente, ele também centraliza, enfatizando a necessidade de o ensino visar os processos avaliativos do ensino oferecido, o que é desafiador para os docentes, pois, além de prepará-los para as avaliações, terão que formá-los para o exercício da cidadania.



A última categoria de respondente foram os professores que também responderam as questões, por meio de entrevista, conforme os quadros abaixo.

IDENTIFICAÇÃO		
Sujeito	Docente A	Docente B
Faixa de Idade	Mais de 40 anos	Mais de 30 anos
Sexo	Feminino	Masculino
Cargo	Professora	Professor
Qualificação Profissional	LP em Pedagogia Cursando Filosofia Especialista	LP em Química Especialista
Tempo de Magistério	Mais de seis anos no magistério	Mais de seis anos no magistério
Experiência Profissional	Docência Gestão escolar	Docência Educação Básica

Para preservar a identidade dos professores, denominou-se de Docente A e Docente B, conforme os quadros.

Questão I

Questão: Você considera que a gestão pedagógica da escola contribui para ajudar na execução dos objetivos de sua disciplina?	
SUJEITOS	RESPOSTAS
Docente A	Sim. Mesmo com algumas dificuldades sempre é possível alcançar os objetivos, até porque como pedagoga a gente vai sempre dando o jeitinho de resolver os problemas e conseguir êxito no processo ensino-aprendizagem.
Docente B	Sim. Todas as orientações são feita em comum acordo com os coordenadores pedagógicos.

Como se pode perceber, a Docente A deixa transparecer em seu relato que encontra dificuldades para desenvolver um bom trabalho, mas como já possui uma boa experiência usa sua criatividade para resolver os empecilhos que permeiam o fazer pedagógico, e, no final, consegue um bom resultado no processo ensino-aprendizagem. Questionamos se a educadora tem recebido contribuição da gestão para realizar um bom trabalho ou se sofre sozinha os seus dilemas.



Já o Docente B é breve quando se refere à contribuição da gestão pedagógica, pois, para ele, os coordenadores pedagógicos são profissionais que orientam os professores a partir do diálogo.

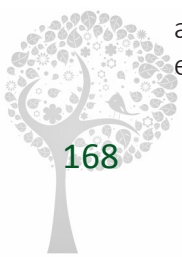
Indagando se a gestão pedagógica tem facilitado a oferta de cursos de formação e capacitação para que os mesmos possam melhorar o seu desempenho profissional, os professores afirmaram que sim. A professora de filosofia complementou dizendo que ela tem realizado cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) no município de Belém e a coordenação incentiva a participação, onde a gestão contribui na medida em que não a impede de viajar quando necessário. Entretanto, são os professores que se autofinanciam para participarem da formação continuada, na medida em que usam o seu próprio dinheiro para custear os cursos. Do mesmo modo se comportou o Docente B, dizendo que o único curso que a instituição tem oferecido é de informática, mas tem esperança que, com a implantação do Projeto Jovem de Futuro, os profissionais sejam contemplados com cursos de capacitação que visem melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Questão II

Questão: Na sua opinião como a gestão pedagógica da escola pode se identificar a que tipo de concepção?	
SUJEITOS	RESPOSTAS
Docente A	Sociopolítica. As decisões sempre são tomadas com base no coletivo após discussão e sempre visando as melhores necessidades para a permanência do aluno na escola e o seu sucesso.
Docente B	Sociopolítica. Porque leva em consideração não apenas a teoria, mais relaciona a teoria com o cotidiano do educando.

A partir do exposto, há indícios de que a gestão vem buscando compartilhar decisões e responsabilidade no que se refere à permanência do educando na escola, proporcionando um ambiente acolhedor e favorável ao processo ensino-aprendizagem.

O Docente B ressalta um ponto relevante à importância da articulação entre a teoria e o cotidiano dos educandos. Uma vez que estão possibilitando um aprendizado mais significativo e duradouro.



Já a Docente A destaca que o envolvimento coletivo nas tomadas de decisões possibilita melhorias nos serviços oferecidos, contribuindo para o sucesso dos que ali estudam.

Questão III

Questão: Descreva em breves palavras o seu entendimento sobre gestão pedagógica	
SUJEITOS	RESPOSTAS
Docente A	A gestão pedagógica é algo bastante amplo e democrático, pois visa envolver os sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola na tomada de decisões para em conjunto escolher o que é melhor para a escola como um todo. Envolve um conjunto de ações coletivas.
Docente B	O que eu entendo sobre gestão pedagógica é o seguinte: é a execução de métodos e para uma melhor aplicação ou trabalho docente.

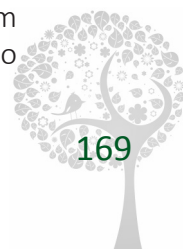
Os professores em suas falas explicitam a dificuldade de expressar mais profundamente sua compreensão acerca da gestão pedagógica. Somente o Docente B consegue conceituar com mais facilidade, enfatizando que a gestão está voltada à execução de métodos, cujos objetivos visam melhorar a prática educativa dos docentes.

As falas dos educadores mostram uma preocupação da gestão em oferecer uma formação pedagógica constante e comprometida com a formação social e política do indivíduo. O Docente B relata que:

[...] durante a semana do planejamento escolar só discutimos ações que seriam executadas no decorrer do ano letivo, e não discutimos nada de planejamento escolar. Não queremos com isso menosprezar as ações desenvolvidas no colégio.

Entretanto, o êxito do processo ensino-aprendizagem exige que o planejamento deva ser realizado com muito cuidado, atentando para a realidade na qual o educando está inserido e contribuindo para que este possa vir e intervir na sua realidade.

Entre as falas dos educadores foi visível o desejo de mudança em alguns aspectos voltados à gestão. Um deles mencionou que o projeto



político pedagógico não está acessível aos educadores da instituição. Para Libâneo et al. (2003, p. 357):

O projeto pedagógico, assim entendido, é ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários) aprendem por meio da organização, do ambiente em que exercem sua ocupação. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podem aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e de pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que atuam.

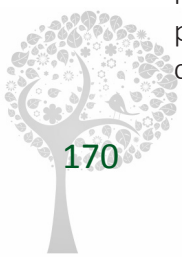
As escolas necessitam construir o projeto pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar. Ele é o pré-requisito para a melhoria da prática docente, uma vez que ele possibilita a busca pelo cumprimento dos objetivos definidos, proporcionando também uma reflexão-ação-reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem durante a execução do mesmo.

A partir dessas análises, verificou-se por meio deste estudo que a prática de gestão pedagógica na escola pública de Ensino Médio de Cametá parece permeada de anseios, de medos e da falta de compreensão de seu entendimento e significado, as falas retratam não só o que de fato ocorre no cotidiano escolar, mas o que pode vir a ser a realidade da escola e, portanto, da gestão pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão pedagógica, objeto de estudo de muitos estudiosos, ainda tem sido relegada aos cuidados do suporte pedagógico/ especialistas em educação/coordenação pedagógica, dando a entender que é um serviço somente de sua responsabilidade, deixando de estabelecer a relação entre o administrativo, o pedagógico e o político.

É notório que nas últimas décadas a gestão pedagógica venha ganhando significativos avanços no contexto escolar, o que significa dizer que, apesar de a gestão se preocupar minimamente com o trabalho pedagógico desenvolvido pelos especialistas, reconhece que é necessário possuir conhecimentos administrativo, jurídico, financeiro e pedagógico. Assim, aos poucos, a gestão pedagógica floresce de forma conjunta e integrada.



Os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa indicam que há um grau de satisfação com a gestão pedagógica que vem sendo desenvolvida, mesmo que haja conflitos, desencontros e críticas.

Afirmam ainda que a prática de trabalho no espaço da instituição tem contemplado parcialmente os professores, pois não há formação continuada para os mesmos, fazendo com que estes busquem em instituições particulares, ou fora do município. Outro ponto que merece destaque é o acompanhamento por parte dos técnicos que, segundo relato de um docente, nem sempre é regular, o que certamente prejudica o desempenho dos docentes, haja vista que os educadores necessitam constantemente de acompanhamento, pois a todo o momento surgem novos desafios a serem vencidos no processo educativo.

Os especialistas em educação criticam o pouco envolvimento do gestor escolar com o trabalho pedagógico, deixando-os com a responsabilidade máxima pela função de orientar, formar, articular, acompanhar, auxiliar e avaliar a construção de ações e estratégias que contribuam com os docentes a conduzir o processo educativo da melhor forma possível.

A articulação, a mobilização e a liderança do processo pedagógico, que, institucionalmente, compete ao gestor, têm ficado diretamente aos cuidados da coordenação pedagógica.

Entretanto, nossa compreensão é de que podemos pensar na melhoria da qualidade do ensino a partir de uma gestão pedagógica que ofereça cursos aos profissionais da educação, formação continuada, parcerias com outros órgãos para suprir limites e lacunas no desenvolvimento do processo.

Concluiu-se que pensar na melhoria da gestão pedagógica da escola, particularmente a escola de Ensino Médio, constitui um desafio que o(a) gestor(a) tem de enfrentar. E somente construindo parcerias em comunhão com os especialistas em educação e os demais integrantes que compõem o espaço escolar, conquistas, avanços, inovação, dinamicidade, trabalho coletivo, participação e democratização passam a ser a missão da escola.



REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes, A Gestão/Administração Educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, Alexandre Tomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Biacondi de; ALONSO, Mirtes (Orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1999.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, A. M. A. et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar**, n. 28 p. 231-246, 2006. Curitiba, Ed. UFPR.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar**: currículo – área – aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2001.
- TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica**: gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak, 2009.



A construção do Projeto Político-Pedagógico e Gestão Escolar: democratização das práticas de gestão

Zenaide Leão Batista¹

Edir Augusto Dias Pereira²

Resumo: Este artigo baseia-se em pesquisa em andamento e tem como objetivo discutir os conceitos de Gestão escolar, Gestão democrática e de Projeto Político-Pedagógico (PPP), e analisar, a partir da experiência de construção de PPP da Escola Osvaldina Muniz, os processos de tomadas de decisões na escola. Esta pesquisa configurou-se na modalidade de pesquisa qualitativa, do tipo Pesquisa-Ação, através da qual analisamos as práticas dos sujeitos da escola e intervimos na construção do PPP desta, realizamos pesquisa bibliográfica, levantamento de dados *in loco* e observação participante. As políticas educacionais asseguram a gestão democrática na escola. Entretanto, é preciso que a escola desenvolva na prática processos de democratização da gestão escolar, através da construção coletiva de seu PPP, como no caso da Osvaldina Muniz, que possibilitou o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos da escola e, conseqüentemente, processos mais democráticos de tomadas de decisões.

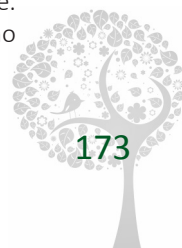
Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Gestão escolar. Gestão Democrática.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende discutir as relações que se estabelecem entre a Gestão Escolar, a Gestão Democrática e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a partir de uma experiência de construção do PPP na Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Osvaldina

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia (2009), pela UFPA – Campus de Cametá, voluntária do Projeto de Extensão: “Construindo projetos político-pedagógicos: currículo e gestão nas Escolas Estaduais de Ensino Médio Júlia Passarinho, Osvaldina Muniz e Centro de Educação Tecnológica do Baixo Tocantins em Cametá-PA,”.

² Professor na UFPA – Campus de Cametá, atuando na Faculdade de Educação, mestre em Geografia e doutorando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Desenvolve pesquisa e extensão na área da gestão e currículo em escolas de Ensino Médio de Cametá.



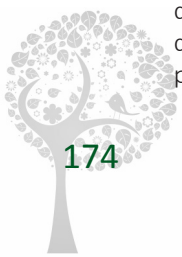
Muniz.³ Discutir essas relações, no âmbito da literatura acadêmica, é o desafio a que nos propomos, a fim de analisar a forma como a construção coletiva do PPP pode contribuir para a democratização das práticas de gestão na mesma.

No ano de 2012, realizamos assessoramento na construção do PPP da escola mencionada⁴, através de levantamento de informações gerais sobre as condições da estrutura física e funcional da escola; reuniões com os agentes da escola sobre a construção de PPP, gestão escolar e democrática, e currículo do Ensino Médio; curso de formação para representantes de todos os segmentos da escola, e especificamente para estudantes sobre Gestão, PPP e Currículo; Reuniões para formação de equipes para construção do PPP, reuniões de assessoria às equipes de construção do PPP, para sistematização e elaboração do documento do PPP. O trabalho desenvolvido nos ofereceu aprofundamento no estudo na área de gestão escolar, gestão democrática e construção de PPP, através da inserção da experiência da escola Osvaldina Muniz, no âmbito da literatura acadêmica.

O texto deste artigo está dividido em três momentos. No primeiro, realizamos uma abordagem sobre a gestão escolar e gestão democrática e as bases em que se assentam esta gestão. No segundo, apresentamos uma discussão sobre a construção do PPP, sobre a concepção adotada por alguns autores de referência na área, e sobre a construção coletiva do PPP, enquanto um instrumento de democratização da gestão escolar. No terceiro momento, buscamos relatar a experiência de construção do PPP na Escola Osvaldina Muniz, fazendo uma análise sobre as implicações desta construção nas práticas de democratização da gestão escolar, apresentando elementos que podem contribuir para um exercício de gestão democrática na escola. E, por fim, tecemos as considerações finais, relacionando a construção

³ Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa para trabalho de conclusão de curso, com o título “Análise do processo de construção do Projeto Político Pedagógico na Escola Estadual de Ensino Médio Profª Osvaldina Muniz: reflexões sobre a participação enquanto um princípio da gestão democrática na escola”.

⁴ Estas atividades foram desenvolvidas como parte do projeto de extensão “Construindo Projetos Político-Pedagógicos: Currículo e Gestão nas Escolas Estaduais de Ensino Médio Júlia Passarinho, Osvaldina Muniz e Centro de Educação Tecnológica do Baixo Tocantins em Cametá-PA”, aprovado pelo edital PIBEX/2012, coordenado pelo prof. Edir Augusto Dias Pereira.



coletiva do PPP com o processo de democratização da gestão escolar, com base na experiência da escola Osvaldina Muniz.

2. GESTÃO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Os primeiros escritos sobre a administração escolar, no âmbito da literatura acadêmica, basearam-se na teoria de administração geral, pautados na centralização do poder, burocratização das relações e divisão técnica do trabalho. Baseada na organização do tipo empresarial, a administração escolar concebia o diretor no topo da hierarquia do poder e os demais segmentos na base da mesma. Uma vez, então, tomadas as decisões sobre as formas de funcionamento da escola, o diretor apenas dividia as tarefas que deveriam ser cumpridas pelos demais segmentos da mesma, de forma desarticulada, sem reflexão ou qualquer tipo de discussão.

Com base em críticas de muitos estudiosos da área sobre a forma de organização da escola adotada pelo paradigma da administração, surge a discussão de um novo paradigma de organização do trabalho pedagógico denominado Gestão Escolar, baseado nos princípios de participação, autonomia e construção coletiva, em contraposição ao controle burocrático e centralizador que caracterizou o paradigma da administração escolar.

Autores como Lück (2009), veem a administração como uma dimensão da gestão, e autores como Paro (2008) apesar de entenderem a abrangência do termo Gestão, ainda utilizam os termos Administração e Gestão como sinônimos. Mas, o que é importante destacar é a convergência dos autores ao considerar a administração e gestão como termos de significados diferentes (LÜCK 2009; PARO, 2008; CURY, 2002; LIBÂNEO 2008), e que, portanto, entendem a mudança do conceito de administração para gestão não como uma simples substituição terminológica, mas a proposição de um novo entendimento de organização da educação, dos processos, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola.

Lück (2011a) considera que a gestão envolve um sentido e prática mais abrangente, envolvendo os elementos culturais, políticos e pedagógicos do processo educativo (LÜCK, 2011a). Ao trazer novos elementos para a organização do trabalho na escola como o político e



o pedagógico, Drabach e Mousquer (2009, p. 274) afirmam que “É este caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão escolar, como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar”.

A gestão escolar, então, retira a ênfase dos aspectos técnicos e administrativos característicos da administração escolar e articula os aspectos administrativo, pedagógico e financeiro da escola. Para tanto, entende que “a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas tomadas de decisão sobre orientação, organização e planejamento de seu trabalho” (LÜCK, 2011b, p.36).

Nesse sentido, o conceito de gestão para Lück et al. (2002) pressupõe, em si, a ideia de participação de todos os sujeitos da escola nos processos de tomadas de decisão e na implementação das ações coletivamente pensadas. A gestão escolar, então:

Constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2009, p. 23).

Libaneo et al. (2012) compreende que a gestão escolar é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos esperados, estando a serviço dos objetivos educacionais e das práticas formativas a fim de assegurar o bom funcionamento da instituição escolar.

Nesse sentido, a gestão escolar pode ser vista como um meio para a realização dos objetivos educacionais, através de práticas participativas, que possibilitem ao estudante tornar-se um cidadão crítico e reflexivo, capaz de pensar, compreender e transformar o meio social em que vive.



Como forma de garantir a participação de todos os sujeitos envolvidos com a instituição escolar na gestão da mesma (CURY, 2002), relacionada ao paradigma da gestão escolar, surge à discussão, uma nova concepção de organização do trabalho pedagógico denominada Gestão Democrática.

Com o fim da ditadura civil-militar e a reabertura política do Brasil, a Constituição Federal de 1988, estabelece no art. 206, inciso VI a gestão democrática do ensino Público. A partir desta concepção garantida em lei, levantamos uma discussão sobre a forma como se tem compreendido nas pesquisas em educação a prática da gestão democrática na escola.

Paro (2006; 2008) considera que a gestão democrática é desenvolvida na escola quando há a efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola na gestão da mesma, sendo, portanto, indispensável à atuação destes sujeitos nos processos de tomadas de decisão referentes à forma de funcionamento da escola. Nesse sentido, todos os sujeitos que compõe a escola devem decidir sobre a escola que desejam construir e como ela deve se organizar para atender aos interesses e aspirações dos sujeitos que dela participam.

Libâneo et al. (2012), ao discutir a concepção democrático-participativa de gestão, defende que é preciso uma forma coletiva de tomada de decisões e a busca de objetivos comuns que deverão ser assumidos por todos os sujeitos da escola, e advoga que uma vez tomadas as decisões, cada sujeito deve assumir sua parte no trabalho e no compromisso com o que foi decidido coletivamente. Desse modo, “a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada.” (LIBÂNEO et al. 2012, p. 448).

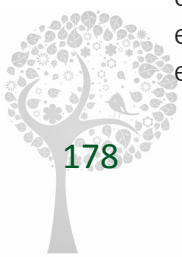
Lück (2009, p. 71) entende a Gestão Democrática como um processo em que se criam condições e se oferecem orientações para que os membros de uma coletividade tomem parte das decisões importantes e assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Cury (2002, p. 171) reafirma esta ideia afirmando que “a Gestão Democrática só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político”.



Percebe-se na visão destes autores que a Gestão Democrática pressupõe a ideia e a prática efetiva de participação, como garantia e condição da partilha na tomada de decisões relevantes, implicando direitos e responsabilidades, direitos de participar do processo de tomada de decisões e responsabilidade de participar da realização das ações pensadas coletivamente. Esta prática de participação coletiva torna-se imprescindível para o alcance dos objetivos da escola, enquanto instituição socioeducativa. Nesse sentido, Cury (2002) supõe que a gestão democrática é também uma gestão de autoridade compartilhada, “por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas em conjunto” (LÜCK et al., 2002, p. 19).

A Gestão Democrática tem, então, em vista a promoção da prática de participação coletiva na escola: “A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva (...)” (VEIGA, 1995, p. 8). Pensar em uma gestão democrática para a escola requer pensar, antes de tudo, em mudanças na forma como se dão as relações de poder dentro da escola, pois não se pode dizer que há democracia em uma escola organizada de forma verticalizada no que diz respeito à estrutura de poder, na qual a equipe gestora detém o poder de mandar, desmandar, determinar, formular regras e normas e tomar decisões, enquanto os demais sujeitos fazem o papel de meros cumpridores do estabelecido. Mas, pode-se afirmar que uma gestão escolar tende a se democratizar onde há um compartilhamento do poder entre todos os sujeitos envolvidos com a escola, no sentido de participar das decisões e ações administrativas e pedagógicas da escola.

Para tal, a gestão democrática se assenta em alguns princípios como a Autonomia e a Participação. A primeira na visão de Libâneo et al. (2012) refere-se, à capacidade da escola elaborar e executar coletivamente a sua própria proposta pedagógica, decidindo, em consonância com os órgãos centrais, sobre as formas de funcionamento da escola. O desenvolvimento da autonomia da escola pressupõe práticas mais democráticas de participação nos processos decisórios da escola. A participação significa “a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 451). Participar pressupõe um envolvimento do sujeito



na dinâmica institucional e intervenção no processo de tomada de decisão, interferindo na determinação da forma de funcionamento da escola.

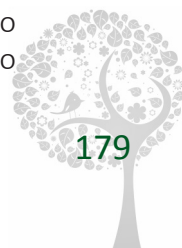
As práticas de gestão escolar que se baseiam nos princípios democráticos garantem a participação ativa dos diferentes segmentos da escola nas ações que vise à melhoria do processo pedagógico. Contudo, é necessário na escola o desenvolvimento de mecanismos que garantam essa participação como forma de tornar a gestão mais democrática/participativa. Estudiosos como Paro (2008), Lück (2011a) e Libâneo (2008) destacam, dentre diversos mecanismos a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, discutido e analisado a seguir.

3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Ao assegurar a Gestão Democrática do ensino público, a LDB nº 9394/96 estabelece em seus art. 12 e 14 a necessidade de a escola elaborar e executar a sua própria proposta pedagógica; conferindo autonomia para que cada escola elabore o seu Projeto Político-Pedagógico em conjunto com a comunidade escolar. A resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também faz apresenta uma parte específica sobre Projeto Político-Pedagógico, estabelecendo no título III, capítulo I, art.15 que a escola, no exercício de sua autonomia e com fundamento da gestão democrática, deve construir seu Projeto Político-Pedagógico, garantindo a participação efetiva da comunidade escolar e local na construção da sua proposta educativa, bem como a construção da identidade da escola.

Compreender a construção do Projeto Político-Pedagógico como um processo capaz de promover a autonomia da escola, através do desenvolvimento de processos democráticos, pelos quais a escola constrói sua identidade, requer reflexões mais aprofundadas sobre suas concepções e os princípios que norteiam a construção de uma gestão democrática na escola.

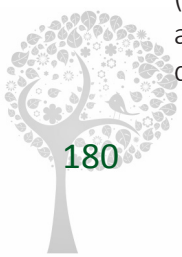
Para Veiga (1995, p.11) o Projeto Político-Pedagógico é “a própria organização do trabalho pedagógico como um todo”, uma vez que orienta, organiza e facilita todo o trabalho a ser desenvolvido na escola afim de que sejam atingidos os seus objetivos, “O projeto



Pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 1998, p.13). Ao retratar a identidade da escola, aquilo que é e que poderá vir a ser, ele não deve ser visto como um documento pronto e acabado, mas como um projeto sempre em construção, assumindo um carácter contínuo e inconcluso, para que possa contemplar a constante transformação da realidade da escola (MEDEL, 2008). Nesse sentido, o PPP é entendido como um processo, aberto, flexível e inconcluso (LIBÂNEO, 2008), pois pode ser modificado quando a escola sentir necessidade, a fim de aperfeiçoá-lo e/ou propor novas ações para se adequar as situações e novos problemas, visando a melhoria da qualidade de ensino. Isso ocorre porque o PPP prevê um trabalho a ser realizado, mas não garante efetividade dos resultados e nem procedimentos rígidos a serem executados (LIBÂNEO, 2008). O trabalho vai se delineando no decorrer, no cotidiano da escola, sujeito a problemas, conflitos, contradições e situações que poderão ser levados em consideração no momento da avaliação do PPP.

Ao indicar um rumo, uma direção (MEDEL, 2008), o PPP se constitui em um documento que expressa as intenções, os anseios, os objetivos que a escola quer atingir (LIBÂNEO et al., 2012). Medel (2008) explica que ao explicitar a intencionalidade da escola, o PPP construído coletivamente, permite que vários atores, em uma relação dialógica, expressem suas concepções de sociedade, de ensino aprendizagem e sua visão acerca do cotidiano da escola, para assim, construírem objetivos comuns e ações compartilhadas a serem desenvolvidas a fim de atingir aos objetivos coletivamente pensados.

Veiga (2003) ao sugerir a construção de um PPP na perspectiva da inovação emancipatória, propõe uma construção coletiva, que leve em consideração os desejos, os anseios e os interesses de todos os sujeitos que compõe a escola. Não cabendo, nessa perspectiva um projeto que siga/cumpra exclusivamente as normas estabelecidas por meio das políticas educacionais, mas uma elaboração que possibilite com que as pessoas reflitam, critiquem, opinem, discutam, indaguem e construam os objetivos da escola, baseados na escola que pretendem construir e nos sujeitos que pretendem formar. Medel (2008) e Libâneo (2008) ainda consideram que, nessa construção, é imprescindível que a escola leve em consideração as políticas educacionais já instituídas, que dizem respeito a diretrizes, normas e regulamentos, orientações



curriculares e metodológicas e, as especificidades da escola, que dizem respeito àquilo que há de particular nela, suas necessidades, anseios e desejos.

Construir um PPP coletivamente, enquanto um documento que realmente expresse a finalidade e a identidade da escola exige práticas de reflexão, discussão e trabalho coletivo. Para tanto, é necessário que essa construção seja orientada por princípios que embasem as práticas de construção como um processo democrático. Medel (2008) destaca esses princípios, em vista da construção coletiva do PPP e de uma gestão democrática na escola, sendo estes: Relação Escola Comunidade Local, Gestão Democrática, Democratização do Acesso e da Permanência do Aluno na Escola, Autonomia, Qualidade de Ensino para Todos e Organização Curricular e Valorização dos Profissionais da Educação. Estes princípios assumem uma postura de interdependência, por estarem interligados e se complementarem entre si. Ao orientar o envolvimento de diversos sujeitos, com diferentes ideias e concepções na discussão do trabalho pedagógico, preconiza uma construção orientada nas bases de uma gestão democrática. Sendo um princípio fundamental da construção do PPP, este tem suas bases legais na constituição de 1988 e na LDB nº 9394/96, como acima mencionado, propõe que todos os agentes da escola devem participar das decisões e ações referentes à forma de funcionamento desta e ao alcance dos objetivos do PPP. Este princípio é de fundamental importância para a construção do PPP, pois está relacionado a todos os princípios.

Com base nesse entendimento, Libâneo (2008) e Veiga (1998), entendem que a construção coletiva do PPP, baseados em princípios democráticos, contribui, de forma significativa, para um exercício de práticas de gestão democrática na escola. Veiga (1998) compreende o PPP como um processo democrático de decisões, que procura instaurar na escola uma forma de organização que rompa com as relações burocráticas e autoritárias, “rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia” (VEIGA, 1998, p.13) e estabelecendo relações baseadas nos princípios democráticos. Pressupõe, então que “propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar.” (VEIGA, 1995, p. 13) na discussão e nas tomadas de decisão acerca do “caminho” que a escola vai seguir, dos objetivos que ela se propõe a alcançar, colocando a cada sujeito o compromisso em assumir suas responsabilidades e sua parte



no trabalho para realização do que foi discutido, debatido e definido coletivamente, não sendo cargo, então, apenas do diretor de definir os rumos da escola e desenvolver ações que a conduza para isso, mas de toda a comunidade escolar.

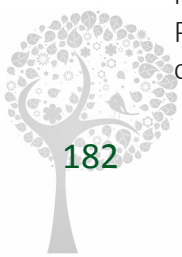
Nesse sentido o PPP construído coletivamente tem grandes chances de se tornar um documento vivo dentro da escola, que realmente sirva de referência para decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola, à qualidade do trabalho do professor e ao desempenho dos estudantes, à função social da escola em relação à comunidade e a sociedade (MEDEL, 2008).

Diante das discussões apresentadas, é possível perceber que a prática da participação coletiva na construção do PPP, ao promover uma abertura para que diferentes sujeitos da escola possam, em uma relação dialógica, opinar, criticar, sugerir, discutir e a partir de diferentes ideias e concepções definirem as intenções e finalidades da escola, tomando parte das decisões acerca da escolha da forma de funcionamento da escola, e construindo a proposta pedagógica da escola, proporciona um exercício de prática de gestão democrática na escola, ao passo em que permite que todos os sujeitos da escola vivenciem, pratiquem e participem da gestão da escola.

Dessa forma, a construção coletiva do PPP é de fundamental importância para que a escola desenvolva a sua autonomia, através da escolha de funcionamento da mesma; desenvolva práticas de trabalho coletivo, através do envolvimento de todos os segmentos da escola nas decisões/ações referentes a essa escolha, construa sua identidade, ao retratar a realidade da escola e definir o que se deseja que ela seja, e promove assim um exercício de gestão democrática no interior da escola (MEDEL, 2008; VEIGA, 2003).

4. A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA OSVALDINA MUNIZ: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A E.E.E.M. Profa. Osvaldina Muniz é a segunda mais antiga escola de ensino médio do município de Cametá, atualmente com estudantes matriculados em 3 turnos: manhã, tarde e noite. A última versão do PPP da referida instituição é do ano de 2007, elaborado apenas pela coordenação pedagógica, que atuavam no momento, com o intuito



de atender às exigências legais da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC. Entretanto, no ano de 2012 a escola, através da sua direção e coordenação pedagógica, assumiu um compromisso de elaborar coletivamente o PPP da mesma, sob o auxílio do Projeto “Construindo Projetos Político-Pedagógicos: Currículo e Gestão nas escolas Estaduais de Ensino Médio Júlia Passarinho, Osvaldina Muniz e Centro de Educação Tecnológica do Baixo Tocantins em Cametá-PA”.

O auxílio da equipe do referido projeto na construção do PPP da escola se deu através de orientação em reuniões com os representantes das equipes e cursos de formação realizados para representantes de todos os segmentos da escola e para estudantes.

A primeira reunião, contou com a presença da equipe do projeto, direção da escola, professores, funcionários e alunos, e ocorreu em forma de formação na semana de planejamento da escola, através exposição oral com slides de um modelo de organização de PPP, discussão sobre construção de PPP e problemas da escola; além da formação de equipes para a elaboração da primeira fase de elaboração do PPP: diagnóstico, com membros de cada segmento da escola para construção do PPP. As equipes formadas se constituíram em: equipe responsável pelo histórico da escola, equipe dos aspectos internos, equipe dos aspectos externos da escola e coordenação geral composta por 1 membro de cada equipe.

As próximas reuniões foram de assessoramento das equipes, se constituíram em reuniões por equipes e reuniões gerais, nas quais as equipes apresentavam o trabalho que estavam desenvolvendo e os resultados, tiravam suas dúvidas e recebiam orientações da equipe do projeto para continuação do trabalho.

O primeiro curso de formação se desenvolveu para representantes de todas as categorias da escola, e contou com 40 pessoas de categorias diferentes. O curso teve duração de 8 h e foi desenvolvido através de explanações e discussões teóricas sobre construção do PPP e atividades práticas de construção de PPP, visando subsidia-los teórico-metodologicamente sobre a construção de PPP e gestão democrática.

Os cursos de formação para estudantes, no intuito de atender uma demanda de alunos de características diferentes, foram realizados em 2 turnos: tarde e noite. Contou com a presença de 40 estudantes em cada turno e teve duração de 8 h. As atividades foram desenvolvidas

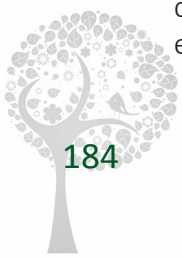


através do uso de jogos, dinâmicas e atividades práticas, as quais ofereceram informações, discussões, reflexões e experiências práticas de construção de PPP e temas relacionados à gestão escolar e gestão democrática.

As equipes já mencionadas conseguiram envolver minimamente os alunos na construção do PPP, desenvolveram a sua autonomia na escolha da forma de realização de seu próprio trabalho, criando e desenvolvendo estratégias de construção, além de um *clima institucional favorável* à construção do PPP (MEDEL, 2008), que possibilitou a elaboração do histórico da escola e realização do levantamento e análise das informações sobre os aspectos internos e externos da escola para o diagnóstico. Nesse momento, os sujeitos puderam conhecer a história da instituição da qual fazem parte, retratar a realidade da escola, refletir e discutir sobre os problemas da escola, suas causas e possíveis soluções.

Os cursos criaram momentos de formação, reflexão, sensibilização e sobre a participação de todos os segmentos da escola na construção do PPP. Estes sujeitos foram estimulados e subsidiados com instrumentos teórico-metodológicos para participar ativamente das próximas etapas de construção. Os cursos propiciaram momentos nos quais os sujeitos da escola puderam falar, expor suas ideias, discutir, refletir, opinar e criticar o trabalho desenvolvido na escola como um todo, exercitando um processo de ação-reflexão-ação, vista por Libâneo (2008) como a própria definição do PPP enquanto processo de construção. Para o autor esse processo ocorre da seguinte forma: antes da construção do PPP cada sujeito da escola realiza uma prática cotidiana na escola, a qual, durante a construção do PPP é pensada, avaliada e analisada a fim de propor novas práticas. Depois de definidas e registradas no documento escrito do PPP, estas práticas são executadas no momento da implementação do PPP, e no momento da avaliação, os sujeitos vão refletir sobre as novas práticas desenvolvidas e se propõem a desenvolver novas ações, ou aperfeiçoar as já desenvolvidas, as quais, uma vez executadas, serão novamente refletidas, discutidas num constante processo de ação-reflexão-ação (LIBÂNEO, 2008).

Além do exercício de reflexão de suas práticas, percebeu-se durante o curso tensões e conflitos gerados pelo desentendimento entre as pessoas das diferentes categorias, os quais podem ser vistos



como avanços no que diz respeito à forma como os agentes concebem e desenvolvem o trabalho pedagógico, haja vista que a diversidade de interesses que se manifestam no momento de construção do PPP, torna o seu desenvolvimento rico e dinâmico (MEDEL, 2008).

Vale ressaltar que os cursos foram marcados por fortes críticas ao trabalho da atual diretora da escola, no que diz respeito à centralização das decisões mais importantes da escola e à distribuição dos recursos financeiros da escola. Considerando que para Veiga (1998), a elaboração do PPP permite que todos os sujeitos da escola escolham o rumo que a escola vai seguir, o momento que a escola está vivenciando ao propiciar “a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar” (VEIGA, 2003, p. 13) na discussão e nas tomadas de decisão acerca dos objetivos que a escola se propõe a alcançar, se constitui em importante passo para que haja na escola um compartilhamento do poder (VEIGA, 2003). O poder compartilhado atribui a todos os agentes da escola a responsabilidade de tomar decisões e desenvolver ações referentes à escolha das formas de funcionamento da escola, não sendo, mas de reponsabilidade do diretor de responder sozinho pelos acertos e erros referentes a essa escolha.

Sujeitos de diferentes segmentos da escola foram sensibilizados sobre a necessidade de construção do PPP, subsidiados com base teórica e metodológica sobre construção de PPP, estimulados à participar da construção do PPP e os pais em participar mais ativamente do cotidiano da escola. Além disso, os sujeitos se sentiram responsáveis pela construção do PPP da sua escola. Isso fica bem explícito na fala de um dos professores, em uma das reuniões das equipes de construção: “O compromisso de construir o PPP da escola é nosso, precisamos da orientação de vocês [a assessoria da UFPA], mas somos nós que devemos construir o nosso próprio PPP”. A escola pode receber orientação externa para elaborar o seu PPP, mas que são todos os agentes da escola que devem construí-lo (VEIGA, 1995), porque são esses sujeitos que conhecem a escola, seus problemas, contradições e necessidades, sendo, portanto, eles que têm embasamento para propor, sugerir, criticar e construir assim a proposta pedagógica da escola, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96.



Houve nos cursos de formação e nos primeiros momentos de construção do PPP, um exercício de práticas coletivas de construção de PPP, fator que representa um avanço significativo para a construção, haja vista que é o trabalho coletivo, a ajuda mútua e as diferentes visões e concepções que vão formar um todo, na construção do PPP para que a escola possa construir a sua própria identidade (MEDEL, 2008; VEIGA, 2003).

Considerando os entraves que ocorreram durante a realização do trabalho das equipes de construção, na fase de diagnóstico da realidade da escola, causados pela sobrecarga de trabalho diário a que os funcionários estão submetidos, em especial os professores que trabalham em várias escolas do município, e a não “priorização” da elaboração do PPP no planejamento da escola, a escola conseguiu um avanço significativo na fase inicial da construção, devido principalmente ao fato da decisão sobre a construção do PPP não ter sido apenas da diretora da escola, mas de um coletivo de pessoas que acreditam que a construção coletiva do PPP pode provocar mudanças e avanços nos processos socioeducativos da escola. Essa iniciativa coletiva foi importante para o processo de construção, uma vez que o PPP deve ser construído quando a escola sentir necessidade de elaborar sua própria proposta pedagógica, para que a construção seja bem sucedida e a escola desenvolva sua autonomia e crie sua identidade (MEDEL, 2008).

Sobressaem-se, também, outros elementos que foram importantes para a continuidade do processo como: a) o esforço das equipes de construção que no desenvolvimento e exercício de sua autonomia desenvolveram seu trabalho e criaram suas próprias estratégias de superação de entraves e de construção; b) o trabalho da coordenação pedagógica que se empenhou bastante em mobilizar os demais agentes da escola para a elaboração do PPP e c) as relações interpessoais dos participantes das equipes e direção que possibilitaram a construção de um *clima institucional favorável* à construção coletiva do PPP (MEDEL, 2008). Veiga (2003) considera que a criação desse clima institucional favorável à participação é um importante passo para a construção do PPP, pois possibilita que todos os sujeitos da escola com suas diferentes visões e concepções possam opinar, criticar, discutir e tomar parte das decisões na construção do PPP, decidindo sobre as formas de realização deste trabalho e das tomadas de decisão



referentes às escolhas das formas de funcionamento da escola, seus sentidos e objetivos.

Ao promover essa “abertura” para que diferentes sujeitos da escola possam, em uma relação dialógica, opinar, criticar, sugerir, discutir, e a partir de diferentes ideias e concepções definirem as intenções e finalidades da escola, tomando parte das decisões acerca da escolha das formas de funcionamento da escola, proporciona um exercício de prática de gestão democrática na escola. Pois, como afirma Veiga (1995), a construção coletiva do PPP contribui, de forma significativa, para um exercício de práticas de gestão democrática na escola, ao promover práticas de compartilhamento, participação e trabalho coletivo, possibilitando que todos os sujeitos da escola vivenciem e pratiquem a gestão da mesma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção coletiva do PPP permite que a escola construa e execute a sua própria proposta pedagógica, através da construção da autonomia e identidade da escola, ao possibilitar que diferentes sujeitos, com diferentes ideias e concepções, possam decidir sobre os rumos que a escola vai seguir. Essa construção pode ser entendida, nesse sentido, como um instrumento de democratização das práticas de gestão da escola.

Muito embora ainda perceba-se na escola característica de uma gestão concentrada nas mãos da diretora e da coordenadora pedagógica, a primeira etapa de reconstrução do PPP abriu um espaço para a reflexão e discussão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, o que permite maior envolvimento dos agentes da escola no processo de tomada de decisões na esfera administrativa, financeira e pedagógica da escola, importantes passos para a construção de uma gestão democrática na escola.

A prática coletiva de construção do PPP, ao promover uma democratização no processo de tomada de decisões referentes à escolha da forma de funcionamento da escola, permite que todos os segmentos da escola participem ativamente da gestão da escola, contribuindo significativamente para um exercício de gestão democrática na escola.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.** Disponível em: <http://www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248_LDB.pdf>. Acesso em: 31 out 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v. 8, n. 2, p. 165-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>>. Acesso em: 09 fev. 2013, 10:15.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: Mudanças e Continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.258-285, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.com>>. Acesso em: 05 jan. 2012, 14:58.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5.ed. Goiânia: 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa . **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. (Série Cadernos de Gestão; 1)

_____. **A Gestão Participativa na escola.** 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. (Série Cadernos de Gestão; 3).

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

_____. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, p. 13-17, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013, 12: 30.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEDEL, Cassia Ravena Mulin de Assis. **Projeto politico-pedagógico: construção e implementação na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.



PARO, Henrique Vítor. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática: 2008.

_____. **Administração escolar: Introdução Crítica**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G de. (Orgs.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 17.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

_____. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, v.23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.uincamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2011, 17:20.



Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): implicações na implementação na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, Cametá/PA

Izabel Cristina da Silva Padinha¹

Resumo: O objetivo do presente trabalho é analisar as implicações na implementação do PDE-Escola na Escola Municipal de Ensino Fundamental “São João Batista”, no Município de Cametá/Pará. Adotou-se como referencial teórico as obras de Cabral Neto (2007), Carvalho (2009), Dourado (2009), Ferreira (2000), Fonseca (2009), Gadotti (2004), Libâneo (2003), Oliveira (2000), Saviani (2009) e Silva Jr. (2009). A abordagem adotada foi a pesquisa qualitativa com o enfoque no materialismo histórico-dialético. A metodologia utilizada foi pesquisa na abordagem qualitativa e a entrevistas do tipo semiestruturada. Os resultados da pesquisa revelaram a restrita participação da comunidade escolar na elaboração e na implementação do PDE-Escola; os cursos financiados pelo plano e os materiais didáticos não tiveram participação dos professores, logo, não são utilizados porque não foram orientados sobre o seu manuseio e uso, além de que os recursos do PDE-Escola não atendem toda demanda da escola. Concluiu-se que o PDE chega à escola de forma imposta, “de cima para baixo”, sem consulta à comunidade escolar. Por isso a realidade de cada escola são elementos desconsiderados na execução do Plano, tornando o trabalho cada vez mais instrumental, e com pouca autonomia para administrar (decidir) sobre seus recursos financeiros de acordo com as suas próprias necessidades.

Palavras-chave: Descentralização. PDE-Escola. Qualidade do Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A reforma do Estado brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990 do século XX, ocasionou inúmeras mudanças nos campos econômico, político, social e educacional, que afetam a escola enquanto instituição de ensino e de práticas pedagógicas que aí se desenvolvem.

Diversas medidas por parte do governo federal visando à melhoria da qualidade de ensino, não podem ser omitidas como o

¹ Faculdade de Educação/CUNTINS/UFPA. E-mail: cristinapadinha@yahoo.com.br



aumento do percentual de investimento na educação básica e superior e a promoção de uma gestão eficiente tecnicamente, e responsável do ponto de vista político.

Em relação a melhoria na educação básica, o Ministério da Educação MEC (2006, p. 20) lançou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), definido como,

[...] uma ferramenta gerencial utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar, assegurar que sua equipe esteja trabalhando para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

O PDE-Escola, constitui uma ferramenta de apoio financeiro e técnica às escolas de educação básica com baixo índice de rendimento escolar da educação básica, sinalizando para as necessidades e aspirações da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e com condições de oferecer e financiar ações que garanta a permanência e o acesso das crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas, com aprendizagem de qualidade.

O PDE-Escola é um dos quinze subprogramas do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) modelo de gestão e planejamento estratégico lançado em 2007, sendo ressignificado com o financiamento e apoio técnico pelo Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

O PDE-Escola pauta-se em um discurso de construção coletiva, dialógica, procurando compreender a realidade em prol da transformação direcionada ao mercado. Dessa forma, requer um modelo de gestão diferenciada voltada para o gerenciamento e caminhando para uma proposta descentralizadora de política educacional, no que tange à administração dos recursos e à execução de tarefas, ainda que a tomada de decisão continue centralizada.

É necessário que novos “olhares”, sobre o manual a respeito de como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (2006) de autoria do ME e distribuído às escolas, como a escola deve definir e planejar as ações do PDE-Escola e qual o papel do gestor, como um planejador escolar,



A gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado a prática social global e a prática educacional brasileira e mundial. E indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. E indubitável sua necessidade para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2000, p. 167).

Nesse sentido, autonomia da escola mediante a elaboração do planejamento estratégico que é o objetivo do PDE-Escola, profundas análises sobre as ações desenvolvidas por essa ferramenta, devem ser desenvolvidas objetivando significar e fortalecer a gestão e a qualidade dos processos educativos da escola,

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos os domínios dos conhecimentos e desenvolvimentos de suas capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como isenção no mundo do trabalho e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. (LIBÂNEO, 2003, p. 117).

Contudo, o exercício da gestão escolar democrática da educação básica, ainda é um discurso que não tem ressoado em alto e bom som por parte das políticas públicas educacionais e dos segmentos escolares, devido ao controle e à dominação exercida pelo sistema mantenedor que omitem a legitimação e regulamentação desse princípio, com medo de perder o controle ou o poder que rodeia o espaço da escola através da função de diretor (a) que de certa forma vem sendo um entrave ou uma dificuldade para se promover debates, reflexões, vivências, envolvimento, aprofundamento, mobilizações e articulação dos sujeitos que compõem o espaço da escola, considerando que as ações emanadas no interior do espaço escolar, ainda carregam ordens, diretrizes, definições, orientações e resoluções verticalmente impostas com a intenção de tornar a gestão escolar um instrumento/padrão fiscalizador dos interesses, acordos, práticas e atitudes que garantam o



controle do sistema mantenedor para que possa continuar centralizado, burocrático, hierárquico e indefinido.

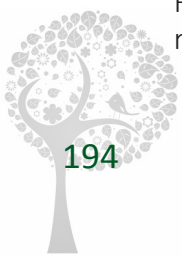
Essa postura de orientação e determinação do órgão oficial com o propósito de habilitar as escolas aos benefícios de programas dos governos federal e estadual como os repasses de recursos financeiros, tem sido motivo de questionamentos diversos, como este: **que intenção carrega o PDE-Escola criado para fortalecer a autonomia, gestão e a melhoria da aprendizagem escolar, considerando que foi determinado de cima para baixo sem a participação e envolvimento dos segmentos que fazem o dia a dia da escola?**

Neste artigo, o objetivo é analisar as orientações e os encaminhamentos emanados pelo PDE-Escola às escolas públicas do município de Cametá/Pará acerca da intenção desse programa que justifique sua importância como um instrumento balizador, orientador, organizador e financiador de ações diversas para melhorar o desempenho político-pedagógico da escola, dos estudantes e da gestão escolar.

Assim, as reflexões sobre o PDE-Escola, sua organização, implementação, planejamento escolar, funcionamento da escola, a participação dos segmentos escolares e a disponibilidade dos gestores escolares para mobilizar de forma coletiva e participativa a elaboração dessa ferramenta, pode ser uma ação que conduza na direção de mudanças e transformações no universo escolar e da qualidade da educação básica paraense/cametaense.

2. AS TENDÊNCIAS RECENTES DE GESTÃO E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA PÚBLICA

As mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica na América Latina e Caribe processam-se principalmente a partir dos anos 1990, refletindo no cenário educacional brasileiro, são perceptíveis as mudanças que a sociedade civil vem provocando e vivenciando nas últimas décadas, uma vez que após o período militar, o país passou por um processo redemocratização, promovendo modificações na política, no campo social e na economia. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa a esperança e a vontade de uma nação em recobrar seus valores e direitos democráticos, mesmo que os avanços



na política educacional no que se refere a conceitos e práticas de gestão educacional que não se instituíram efetivamente.

A educação historicamente tem refletido as influências do processo de globalização que de certa forma tem promovido desigualdades, injustiças, exclusão, competitividade, dificuldades e a impossibilidade de se ampliar a democratização da gestão escolar e dos sistemas.

No campo da educação, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN constituem os principais mecanismos que legitimam o princípio da gestão democrática, mesmo que na prática se perceba inúmeras limitações e barreira que impedem que a participação da comunidade escolar ocorra efetivamente.

Dentre essas situações, pode-se mencionar a estrutura física, o número elevado de estudantes nas salas de aula, a centralização das decisões, a forma de escolha do(a) diretor(a) e a falta de promoção da participação dos estudantes, de pais e/ou responsáveis, servidores e a comunidade escolar geral. Outro aspecto que pode ser relacionado corresponde às concepções, aos princípios e às crenças oriundos dos modelos político-econômicos que interferem no funcionamento da escola. Existe também a divergências, a divisão de poder entre os diferentes atores, o discurso liberal ilusório de participação e de uma gestão escolar com indícios democráticos.

Ao mesmo tempo em que a partir dos anos de 1990, discursos como “participação”, “autonomia” e “projeto educativo” apontam para uma política de modernização e racionalização, que conduz a uma visão de consenso, de bem estar, equilíbrio, camuflando os conflitos e as políticas existentes.

Dessa forma, a orientação proposta pelos mentores da reforma foi à adoção da gestão reguladora da escola com ênfase na formação de professores por meio da gestão “gerencial” focada nos conhecimentos das normas advindas desse modelo gerencial de escola.

Em contraposição a esse modelo gerencial, apresenta-se um projeto educacional fundamentado na possibilidade de se ter uma lógica democrática que se efetivasse pela participação dos sujeitos que estão inseridos na comunidade escolar, assim como na construção dos projetos escolares e nos momentos de tomada de decisões, onde a



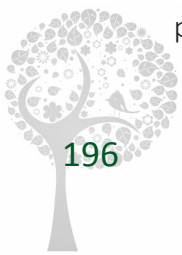
organização do trabalho pedagógico se direciona pela necessidade de garantir a qualidade social da educação.

Logo, compreende-se que o processo de gestão democrática por mais que normas legais sejam instituídas, não garante sua execução, pois sua materialidade se configura enquanto uma construção coletiva e permanente, na busca diária de superação de práticas autoritárias de centralização de poder, por meio da prática do diálogo, da informação e do conhecimento. Desta maneira, a gestão democrática é um exercício cotidiano e o espaço escolar passa ser um ambiente promissor para as interações democratizantes.

A postura de participação ainda é um ato a ser aprendido para que se possa colocar em prática, o que segundo Gadotti (2004) é uma *mudança de mentalidade*, onde a escola deixa de ser vista pelos membros da comunidade escolar como um prédio público, normativo do Estado para o ensino, mas um espaço de conquista, relação, proximidade.

Por sermos um país marcado por tantas desigualdades sociais e por tradição histórica de autoritarismo existe ainda ausência de ações institucionais para uma participação efetiva. Mesmo que a educação venha ocupando lugar de destaque nas políticas públicas somente permitir o acesso ao ensino não é suficiente para promover a inclusão educacional e social de uma parcela significativa da sociedade brasileira. Cremos sim que a permanência e a qualidade do ensino público seja o passo importante e de que a participação popular seja o caminho viável para a construção de um mundo justo e feliz. (LÜCK, 2000, p. 12).

Entende-se assim, que a função da escola é propiciar ao educando condições para que se aproprie dos conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento para que construa um pensamento crítico, reflexivo que lhe permita traçar discussões e debates sobre demandas ideológicas da administração pública para que possa desvelar a organização social vigente, tornando-os capaz de construir uma identidade social, consciente, solidária e humanizada no sentido de organizar-se em grupos sociais para superar o individualismo presente num contexto de dominação política e exploração capitalista.



3. O PDE-ESCOLA: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES

O PDE-Escola é uma iniciativa de planejamento estratégico, com o intuito de melhoria dos resultados educacionais, particularmente das escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O PDE-Escola é um mecanismo de regulação de desempenho e ações voltadas para a mensuração externa das aprendizagens nas escolas públicas. Essa regulação é um meio de intervenção do Estado no direcionamento das políticas públicas. Essa focalização de maneira rígida incide na eficiência e eficácia dos resultados, na flexibilização do processo no qual as ações vão sendo realizadas. Portanto, os resultados são importantes no sentido de buscar bom desempenho e boa qualidade de ensino.

Dessa forma a qualidade do ensino esta relacionada ao resultado de uma avaliação do rendimento escolar do estudante, tendo a qualidade como indicador dos resultados das avaliações sistêmicas, que estabelecem metas de desempenho para os estabelecimentos de ensino inseridos no plano.

O PDE-Escola está entre uma das ações do FUNDESCOLA, (HADDAD, 2008) compreendido como um processo gerencial de planejamento estratégico, direcionado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar. O PDE-Escola na sua concepção faz da escola um espaço, responsável pela melhoria da *qualidade* do ensino, a partir de uma dinâmica do processo que decorre da realização de um diagnóstico, da situação, da definição de metas, objetivos estratégicos e planos de ação a serem alcançados. A promoção dessa qualidade decorre de uma postura de fortalecimento da gestão escolar, que ganha destaque por ser vista como mecanismo para atingir as metas educacionais desejadas, aspecto considerado em todo o processo de elaboração e implementação do PDE-Escola. Essas ações fazem parte de um contexto mais amplo, o da reforma político-administrativa do Estado brasileiro. Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p. 29) afirmam que.

PDE é entendido como o carro-chefe do FUNDESCOLA, uma vez que assinala uma ênfase na “escola com foco no aluno”. Nesse processo, a escola é considerada a responsável pela



melhoria da qualidade de ensino, e o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa.

A partir do enfoque mencionado pelos autores no manual de instruções para a elaboração do PDE-Escola, divulgado em 2006, observa-se que este:

[...] representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores e de suas condições de funcionamento (BRASIL, 2006, p. 11).

Ainda sobre o manual o Ministério da Educação (MEC), informa que em relação às orientações do PDE-Escola/FUNDESCOLA, um critério de avaliação a considerar é a eficácia escolar dos resultados.

[...] Em particular, no Instrumento2 (ou questionário 2), os chamados “fatores de eficácia”, até então em número de seis, passaram a se denominar “critérios de eficácia”, tendo sido acrescentado um novo critério, o sétimo, de “Resultados”. Essa modificação permitirá à escola trabalhar com mais foco e precisão nos resultados que precisa alcançar para melhor atender alunos, equipe, pais e comunidade. (BRASIL, 2006, p.22).

O PDE–Escola se estrutura em duas partes, sendo que a primeira em uma visão estratégica na qual a escola estabelece seus valores, sua visão de futuro, missão, objetivos estratégicos, perfil de sucesso a ser alcançado no futuro são fatores a serem alcançados no tempo determinado entre dois e cinco anos. A segunda está relacionada ao plano de suporte estratégico onde a escola parte dos objetivos estratégicos para definir um conjunto de estratégias, metas e planos de ação que irá transformar a visão estratégica em realidade. (BRASIL, 2006)

Para começar a elaboração do PDE-Escola, a equipe escolar deve seguir algumas etapas como a de preparação, organização e divulgação para elaboração, em seguida deve se fazer um diagnóstico da realidade ou análise situacional da escola. A partir deste diagnóstico, é imprescindível a definição da visão estratégica e o plano de suporte



estratégico, posteriormente a execução do plano de ações determinadas pela escola e por último monitoramento e avaliação das ações e dos resultados alcançados: “Este manual é destinado aos profissionais da educação da escola, principalmente às pessoas que exercem função de liderança (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, secretário)” (BRASIL, 2006, p. 17)

A Concepção do PDE-Escola com ênfase na gestão estratégica nos mecanismos que visem à maior eficiência e eficácia na condução das instituições de ensino com objetivo de associar eficácia com *qualidade* medida por resultados educacionais.

O PDE-Escola não substitui a proposta pedagógica das escolas, bem como não se restringe a dimensão pedagógica, mas assume uma visão da escola na sua globalidade, de maneira estratégica. Por isso, como ferramenta gerencial, não substitui a concepção pedagógica e sim a complementa. “Não indica o método pedagógico a ser adotado, mas sinaliza se este está falhando” (BRASIL, 2006, p. 11).

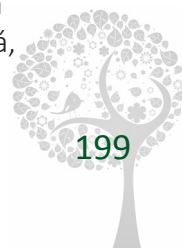
Ressalta-se que a escola, ao listar suas necessidades e demandas, deve colocá-las de acordo com projetos e programas já instituídos pelo MEC, com o intuito de aumentar o desempenho escolar, avaliado através do IDEB, que se traduz no preenchimento de formulários para do PDE-Escola.

Os procedimentos para a elaboração das ações do plano já vem prescrita, como o uso dos recursos para as ações financiáveis que devem seguir os critérios pré-determinados. Portanto, a flexibilidade e autonomia, enquanto proposta do PDE-Escola, apresenta-se nos moldes de gestão gerencial. O que existe é o aumento da responsabilidade das equipes escolares para com a gestão dos recursos financeiros enquanto estratégia do Estado, pois a tomada de decisões ainda é centralizada.

4. O PDE-ESCOLA NA GESTÃO DA EMEF “SÃO JOÃO BATISTA”

A implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola na Escola Municipal de Ensino Fundamental “São João Batista” foi para fortalecer a autonomia e do planejamento estratégico, buscando a melhoria da qualidade de ensino.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “São João Batista” está localizada no Bairro Centro da cidade de Cametá, estado do Pará,



onde há um complexo de praças e prédios públicos, como da Prefeitura Municipal de Cametá, Secretaria Municipal de Transportes e Obras, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “D. Romualdo de Seixas”, dentre outros. A instituição escolar recebeu essa denominação em homenagem ao padroeiro dos católicos da cidade São João Batista.

Apesar de situada num bairro central, atende em sua maioria, alunos de bairros periféricos e interioranos (ribeirinhos e estradas). Ao longo de seus 25 anos, onze (11) gestores já passaram pela escola. No seu quadro de pessoal a escola conta, além da direção, com um corpo técnico devidamente habilitado, assim como dois vice-diretores, professores, agente de serviços gerais e manipuladora de alimento.

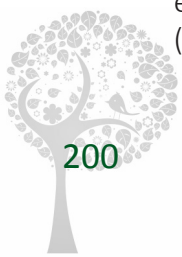
Tratando-se da implementação do PDE-Escola no interior dessa instituição de ensino, o depoimento de um dos vice-diretores é procedente quando diz que “Eu avalio essas ações com a presença e a participação dos membros da comunidade [...] são interessados na resolução dos problemas locais”.

Desse modo, a ênfase nas pessoas que exercem a liderança, o sucesso da escola depende de serem capazes de produzir mudanças nos indivíduos e na organização. Cabe ao líder motivar, manter as pessoas informadas e envolvidas, mostrando como elas fazem parte e são importantes no quadro amplo da escola. (BRASIL/MEC, 2006).

No âmbito de uma postura democrática, o(a) diretor(a) é visto como “[...] dinamizador social, um orquestrador de atores, um orquestrador da diversidade” (LÜCK, 2000, p.16) aberto à participação da comunidade na construção coletiva de um ambiente educacional, propiciador de formação adequada aos educandos.

A gestão de uma unidade escolar de acordo com os princípios democráticos exige-se a participação efetiva de todos os segmentos da escola, para que as relações democráticas possam se materializar na prática do seu cotidiano, pautadas numa visão de organização interna de gestão comprometida com o coletivo, sendo capaz de promover a construção democrática do processo educacional.

O PDE desenvolvido pela escola visa à melhoria da qualidade de ensino. “É elaborado de modo participativo com toda a comunidade escolar (equipe escolar, pais de alunos e outras partes interessadas)” (BRASIL, 2006, p.20).



Embora os benefícios financeiros que a escola recebe sejam fundamentais para dinamizar as atividades educativas, é preciso que eles sejam vistos com cautela, pois eles não são permanentes e nem suficientes para atender as demandas da escola.

Com relação ao significado do programa para a escola, uma das educadoras manifesta assim sua opinião:

O que conheço é também pouco superficial, por que agente entende que esse programa só vem pra dentro da escola que apresenta o IDEB baixo. Então existe sim um ponto positivo, já que a escola está com índice de reprovação grande, pra elevar e pra reforçar aquilo que escola não tem condições financeira de propiciar para os professores e alunos. (EDUCADORA D)

O formato que o PDE-Escola se pauta que são dados muito “superficiais” de qualidade, na verificação mecânica de números ao analisar os índices através de resultados estatísticos, resultados muitas vezes desconsideram a realidade do aluno, do professor e o contexto da própria escola onde eles ocorrem.

Os depoimentos coletados do PDE-Escola expressam a qualidade social do ensino na EMEF “São João Batista”, em função de outros fatores estarem envolvidos, passando o programa ser visto apenas como uma estratégia para garantir as médias exigidas pelo IDEB. Podemos constatar isso nas seguintes falas:

Ele pode ter contribuído em parte, por que esse resultado agente não avaliou dentro da escola, por que o projeto foi desenvolvido em 2008/2009 e os indicadores saíram em 2011. Então eu acredito que pode ter contribuído, mas não pelo próprio programa, mas sim pela disposição de cada professor de ver que tinha que mudar esse indicadores, não tenho certeza os cursos, a maioria dos professores não participou. (EDUCADORA A)

As posições sobre esse questionamento gerou confusão por não distinguir um programa do outro no caso o PDDE, Mais Educação e o PDE-Escola.

Eu não participei da escolha eu tenho informação que foi pela análise dos dados que a equipe de sistematização escolheu



os cursos de acordo com índice de reprovado dos alunos em cada área. (EDUCADORA A)

O PDE-Escola compreende a escola como um todo, dispondo de recursos financeiros, que busca a melhoria da qualidade do ensino, que não significa substituir o Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas promover e somar suas ações estratégicas aos objetivos e metas do PPP, assim mencionados:

Não são todas as ações, mas a que toda escola prioriza seria do ensino aprendizagem. O PPP nós temos, começamos a construir, estamos em 2012 e não finalizou, nós temos uma parte uma parte teórica falta só análise dos dados do ano pra gente ver as atividades que já foram realizadas pra gente implementar outras.

Pelo relato verifica-se que nem todos os professores da escola conhecem o PPP, ficando inviável de perceber como as ações do PDE-Escola pode vincular-se as ações do PPP.

Na EMEF “São João Batista” foram adquiridos com financiamento do PDE-Escola inúmeros recursos didáticos, mas o relato dos atores da escola indica que são poucos utilizados e não estão disponíveis aos profissionais como deveriam.

Nossa opinião é de que não basta apenas adquirir os recursos didáticos para equipar as escolas, é preciso que se deem condições de uso, capacitando os docentes para o manuseio adequado e com fins didáticos justificáveis.

Eles são importantes se fossem utilizados. A gente conhece que existe muitos recursos didáticos na escola, mas não são utilizados, até mesmo por desinteresse dos professores da parte pedagógica que poderia esta exigindo que esses professores utilizassem esse material. (Educadora D)

O representante da direção da escola relatou que sobre aquisição dos recursos didáticos através PDE-Escola e sua importância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, ela nos respondeu: “tem nos proporcionado grande rendimento escolar uma vez que nossos alunos e professores usam esses recursos didáticos para que venha



melhorar na qualidade de ensino pra nó tem tido bons resultados” (EDUCADORA C).

O uso dos recursos didáticos de modo viável e significativo, na prática pedagógica, é somente quando se constitui um elemento de apoio na construção do conhecimento, no sentido de proporcionar informação e despertar o interesse do aluno, motivando ao estudo, propiciar vivências culturais e significativas para aprendizagem, pois a formação humana compreende a aplicabilidade das informações em situações distintas.

Apesar das exigências de qualificação dos professores, as políticas implementadas não tem privilegiado a valorização do professor e nem uma formação capaz de possibilitar atualização das temáticas educativas e a promoção de formação continuada em constante processo de avaliação e construção permanente.

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. (LIBÂNEO, 2010, p. 77-78).

A escola com os recursos financeiros do PDE-Escola realizou cursos de formação apenas para categoria deixando atender aos demais segmentos profissionais que ali atuam.

Por outro lado, os financiamentos para esse tipo de atendimento requer um bom planejamento considerando que os investimentos financeiros dispostos pelo PDE-Escola não são suficientes para ampliar o atendimento com cursos de outros segmentos, bem como a escola se ressentir pela falta de mobilização e inserção de todos os profissionais para programar e distribuir os recursos desse programa. Foram ainda citadas, dentre outros, a necessidade da fiscalização para saber como as ações foram acontecendo e financiadas.

O PDE-Escola além do apoio financeiro destina também o apoio técnico para auxiliar na elaboração do programa, como no caso do município de Cametá/PA que tem o coordenador do programa interno



a escola que auxilia nesse primeiro momento de elaboração e no decorrer as atividades quando solicitado. Portanto, no que se refere ao papel do poder público municipal para a viabilidade da implementação do plano na escola os entrevistados descrevem assim:

Houve sim o professor Domingos, ele foi uma peça fundamental, para nós na elaboração desse projeto, foi quem nos orientou, esteve conosco participando e nós tivemos também uma participação muito grande da UFPA, através do professor José Pedro Garcia que esteve aqui com uma equipe estudantes nos orientando foi extraordinária essa participação, porque através começamos a dar um passo adiante no projeto. (EDUCADORA C).

Embora se observe o grande esforço por parte da escola, as políticas educacionais repassadas para a escola não têm promovido à descentralização, a participação e o envolvimento dos segmentos escolares nas tarefas em geral, onde esses procedimentos se revelem a comunidade por meio de acompanhamento, controle e a colaboração para que esta tenha ótimos resultados e autonomia no ato de implementação dos projetos. Esta forma ainda de organizar e promover o funcionamento da escola possibilita o delineamento de uma política de Estado avaliador e controlador, tornando a sociedade civil como mera “cliente” da escola.

Todavia, esses tipos de políticas educacionais infimamente têm propiciado o aprendizado para que a comunidade escolar gerencie particularmente recursos financeiros enviados a escola, mesmos que esses recursos sejam insuficientes para manutenção da escola, essa mesma escola vem lançando a um grande desafio que é gerenciar tais recursos, como também vem buscando e desenvolvendo outras formas de complementação provendo eventos diversos (festinhas, bingos, rifas, sorteios, coletas com os servidores, pais e/ou responsáveis), para realizar benfeitoria na escola.

Temos um ponto forte e um ponto fraco. O forte é que veio o recurso, nós executamos ,compramos, realizamos os cursos. O ponto fraco não houve impacto, essa repercussão de que mudou alguma coisa, terminou e aí não surgiu efeito. (EDUCADORA A)



A avaliação que tenho que eles não estão agindo bem com o corpo administrativo, até o de apoio da escola. Ninguém sabe ao certo para que está sendo destinado esse recurso. O dinheiro que vem para a escola eles não chamam a comunidade toda pra repassar o que é o que está esta fazendo com esse dinheiro e também não tem aquela preparação de exigência da supervisão, do orientador escolar frente aos professores para usar esses materiais comprados, que é para facilitar o rendimento, a aprendizagem do aluno. Então não estão exigindo muito dos professores para que haja essa facilitação da aprendizagem da sala com os alunos. (EDUCADORA D)

Esse programa é muito bom aqui na escola, é para a melhoria dos conhecimentos dos alunos, quanto mais administrado com melhor qualidade vai ser melhor para os alunos. Por que é esse objetivo de fazer com que tenham uma ótima formação que possa lá no futuro ter um resultado garantido. (EDUCADORA F)

Outro aspecto a ser destacado nos dados mencionados pelos entrevistados trata-se dos espaços físicos existentes na escola que não foram contemplados com ações dos recursos oriundos do PDE-Escola. Ou seja, a escola foi impedida de utilizar sua autonomia com relação a serviços de pequenos reparos na estrutura física que a escola necessita, haja vista que o recurso já traz uma planilha que determina em que deve ser aplicada não permitindo aplicação em serviços de reparos como na Biblioteca, sala de informática e no espaço onde está instalado o rádio escolar. Esses espaços poderiam ser revitalizados e melhor aproveitados para ajudar na aprendizagem dos estudantes da escola.

O coletivo da escola se ressentiu por não terem compreendido bem a aplicação da política do PDE-Escola introduzida na escola principalmente os servidores em geral.

Aqui conforme a necessidade da escola, por exemplo, nos cursos, temos a biblioteca deveria ter uma ação direcionada pra biblioteca, uma ação direcionada a sala de informática, que nós temos computadores, internet, que até hoje não é utilizada pelos alunos a mais de dois anos. Então esse seria



um dos pontos do programa que deveria ter olhado para fazer uma ação relacionada a esses dois programas. Além da rádio, fazer um projeto de comunicação, de informática e sala de leitura, um projeto só que deveria dar mais ênfase para os alunos. (SERVIDORA).

Não. (EDUCADORAS D, E, I, J)

Eu acho que faltou mais conhecimento para podermos entender o que é o PDE na escola. Por que é assim vem o recurso [...] o PDE na escola aí tem saber detalhadamente a que se destina esse recurso para dar melhor esclarecimento, por que lhe digo com toda sinceridade eu tenho dúvidas, vem recurso, mas não é esclarecido para nós, pra que é, pra que se destina. (SERVIDORA)

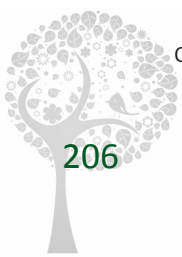
Participação dos outros funcionários na programação, todos se envolvem na programação. (EDUCADORA F)

Verificou-se que o PDE-Escola é uma proposta para promover a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento da gestão da escola pública, especificamente, para o ensino fundamental. De acordo com a pesquisa realizada o PDE-Escola apesar de ser a partir do diagnóstico da escola, ele não contempla as necessidades essenciais da escola, segue a atender as prioridades demandadas instituídas pela reforma do Estado desde década de 1990. A implementação do PDE-Escola para acontecer de maneira efetiva depende do envolvimento dos profissionais que atuam na instituição, onde têm suas funções redimensionadas passando a serem líderes, gerentes, gestores de metas e ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou entender que o PDE-Escola não é um projeto originário das necessidades colocadas pela escola, mas das normas elaborados Banco Mundial que financia esse programa, limitando a participação da comunidade escolar no implemento do mesmo, ou seja, para o PDE-Escola compete apenas a um grupo de profissionais da escola elabora e exercer o redimensionamento de suas funções.

Ainda sobre os dados coletados através das entrevistas foi possível compreender que o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola),



especificamente quanto à sua elaboração, efetivação e coordenação enquanto ações burocráticas, segue as normas gerenciais, na qual a escolha das ações e outras atividades são restritas, devem estar de acordo com as determinações do MEC, como o preenchimento de extensos formulários e elaboração de relatórios.

Percebeu-se também que o PDE-Escola chega à escola de forma imposta, “de cima para baixo”, sem consulta à comunidade escolar. Desconsidera-se a cultura escolar, a realidade própria de cada escola e o trabalho dos segmentos escolares (professores, gestores, coordenação pedagógica, servidores, estudantes, pais e /ou responsáveis), tornando o trabalho cada vez mais instrumental. Trata-se de uma ameaça ao que resta de autonomia da escola em administrar (decidir) sobre seus recursos financeiros de acordo com as suas próprias necessidades. Há uma definição prévia do que pode ou não ser utilizado, em detrimento do consultar e ouvir a escola.

As análises apontaram ainda que apesar do plano destinar recursos para a capacitação de professores e outros profissionais, a participação dos membros da comunidade escolar tem sido em menor proporção, além de cursos que não atendem reais necessidades das áreas específicas do conhecimento.

Concluiu-se que o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é uma ferramenta gerencial que se propõe auxiliar a escola na melhoria da qualidade de ensino por meio de um planejamento estratégico. As análises revelaram que sobre a implementação e aplicação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) não esta em consonância com as diretrizes do PPP da escola.

Por fim, ações do PDE-Escola, por si só não é suficiente para empreender a melhoria do ensino, pois, faz-se necessário o comprometimento, a qualificação e a valorização de toda a comunidade escolar para que a qualidade na educação aconteça no sentido não só de maior abrangência, mas da promoção de vida cidadã para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.



_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.** São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1996.

_____. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

_____. MEC. **Manual Como elaborar o Plano Desenvolvimento da Escola;** Aumentando o desempenho da escola, por meio do Planejamento eficaz. 3.ed. Brasília, DF: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/ MEC, 2006.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Líber, 2007.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Campinas, SP.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da Educação:** novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. Campinas, SP.

DOURADO, L. Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201-215, Agosto, 2009. Campinas, SP.

FERREIRA, Naura Syrea Carapeto. **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, M.; TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J.F. Educação, Gestão e Organização Escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J.F. (Org.). **Escolas gerenciadas:** planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

FONSECA, M. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: OLIVEIRA, D. A.; FERREIRA, E. B. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: política, estruturas e organização**. São Paulo, Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; Marli, E. D. A. André. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. Gestão Escolar e Formação de Gestores. **Revista em Aberto**, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000. Brasília, DF.

MEDEL, Cássia Revena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico**: construção e implantação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas Públicas e Educação**: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). **Gestão e Política da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RIBEIRO, Clívia Mendonça. **Relatório de Execução das Ações do PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação Exercício 2008-Execução 2009**.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação do Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.



A afetividade no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Nizandria dos Santos Pompeu

Raimundo Kleiton Pinheiro Pantoja

Resumo: O Projeto Vidas em Aberto desenvolve ações didáticas e socioculturais na apropriação e desenvolvimento da competência em leitura e escrita para crianças em situação de riscos sociais nas séries iniciais (1º. ao 5º. ano). Neste cria-se oportunidades e se busca excluir as diferenças sociais através da inserção dessas crianças em práticas culturais, de forma rica e diversificada, oportunizando a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa e prazerosa. Trabalhamos com crianças e adolescentes das camadas empobrecidas que necessitam de um carinho e uma atenção especial no que diz respeito a sua educação. Para isso, contamos como um fator importantíssimo para o processo de ensino e aprendizagem que é o fator afetivo. Este projeto de extensão, enquanto ação universitária assume o pressuposto de instaurar, em ambientes não escolares, a relação de crianças/adolescentes com a cultura, possibilitando-lhes a interação com os diversos elementos simbólicos. Temos como objetivo principal: incentivar as crianças e adolescentes a terem o hábito da leitura e da escrita de uma forma que elas consigam ler e interpretar os textos. A metodologia é diversificada. O presente artigo é a síntese, ainda provisória, mas com embasamento teórico e metodológico, do que se vem realizando na extensão universitária.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Afetividade. Conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

A educação é algo indispensável na formação da criança, pois é através dela que as mesmas vão desenvolver suas habilidades socio-cognitivas e afetivas. Mas para que isso ocorra é necessário que, a elas, sejam instauradas as condições sociais, culturais dentre outras coisas que são fundamentais para o desenvolvimento das mesmas. Este artigo trata de apresentar, ainda que de forma provisória, o trabalho que estamos desenvolvendo em nosso Projeto de Extensão que, enquanto ação Universitária, assume o pressuposto de instaurar, em ambientes escolares e não escolares, a relação dessas crianças/adolescentes



com a cultura, de forma rica e diversificada, possibilitando-lhes a interação com os diversos gêneros simbólicos, de forma que venham a ressignificar as suas relações com os saberes, os conhecimentos, e a cultura historicamente acumulada pela humanidade, experimentando a leitura e a escrita como atividades sociais fundamentais a sua formação.

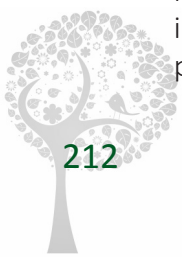
Vygotsky (1998, 1998b, 2001), em seus estudos, propõe a unidade entre os processos intelectuais e afetivos. Para ele, o intelecto e o afeto são indissociáveis, considerando que sua separação é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, o que acaba por intervir ativamente no processo de aquisição do conhecimento. (FALABELO, 2005).

Ainda segundo o autor, os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação, das relações sociais. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com outro, que introduz e insere o aprendiz nas formas de pensar e agir socialmente.

A sala de aula se constitui, para Vigotski, num espaço privilegiado para o desenvolvimento daquilo que ele chama de funções psicológicas superiores e, portanto, precisa ser espaço de formação, de humanização, onde a afetividade, em suas diferentes manifestações, possam ser usadas a favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, o desenvolvimento do ser humano.

Assumindo-se como pressuposto, o fato de que somos sujeitos simbólicos, que nos constituímos nas relações sociais, mediados pela linguagem e pela cultura, uma ação de extensão, portanto, destinada a essas crianças/jovens, deve centrar-se no envolvimento rico e diversificado dos mesmos com a cultura, com o conhecimento, de forma significativa.

É, por conseguinte, dentro dessa perspectiva teórica, que o projeto tem como objetivo instaurar ações para o desenvolvimento da leitura escrita nas crianças; desenvolver nas crianças e adolescentes competências para a leitura e produção de textos; possibilitar a leitura, interpretação textual e produção de textos; diversificar os meios de incentivo à leitura utilizando jogos, sucatas e gibis; reescrever contos a partir de sua compreensão, uma vez que os textos são plurissignificantes.



2. A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Sabemos que as emoções estão presentes em todos os momentos 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 afetividade está presente nas principais decisões de ensino assumidas pelo professor, marcando profundamente a qualidade dos vínculos que serão estabelecidos entre sujeito e objeto de conhecimento.

Portanto, a qualidade das relações que se estabelecem entre o aluno e o objeto de conhecimento (leitura e escrita) dependem da forma como esse processo acontece no ambiente escolar, ou no ambiente cultural, durante sua história de vida. Deve-se ressaltar que Vygotsky chama a atenção para o papel importantíssimo que o professor/professora desempenha no desenvolvimento da criança enquanto o mediador qualificado e experiência que vai inserir essa criança nas práticas, nos conhecimentos, nos saberes, nos comportamentos, nas atividades do mundo adulto, condição para se viver em sociedade e participar da vida social.

Desta forma, foi tomada como base deste trabalho a indissociável inter-relação entre afetividade e conhecimento/cognição, considerando as mesmas como parte de uma só unidade psíquica, interpenetram-se e afetam-se mutuamente no processo de ensino e aprendizagem. Com esse objetivo partimos dos estudos de Vygotsky e sua concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, que defende a compreensão do sujeito, enquanto uma totalidade, o que significa pensar a indissociável inter-relação entre afetividade e conhecimento/cognição (1998, 1998b).

A partir das ideias de Vygotsky começamos a ter uma melhor visão sobre como acontece o desenvolvimento sócio cognitivo e afetivo da criança e como é importante o envolvimento entre afetividade e cognição dentro da apropriação dos conhecimentos. Esses conhecimentos recebidos têm grande importância no nosso entendimento sobre a aquisição da linguagem, onde o mesmo serviu para o desenvolvimento das atividades que aconteceram dentro do projeto.



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 na relação do aluno com o conhecimento; como aquilo que afeta o sujeito em sua subjetividade, que mobiliza as atitudes diferenciadas (de aceitação, de negação, etc.), através de 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” (FALABELLO, 2005. P.118).

Essa afetividade que falamos não pode ser desvinculada das relações com os saberes que vão ao encontro dos desejos dos alunos, das relações com os conteúdos da aprendizagem que os desafiem, dando-lhes a percepção de que, realmente, estão aprendendo. O afetivo, assim, apresenta-se, não como uma dimensão exterior a sobrepor-se ao processo pedagógico, com poder de determinação sobre ele, mas como uma dimensão constitutiva e constituinte de uma articulação triádica: professor – conhecimentos – alunos.

Vygotsky (2001) nos coloca que não devemos nos esquecer de atingir o sentimento do aluno quando queremos enraizar alguma coisa em sua mente. Sendo assim, nada melhor do que relacionar o ensino à realidade do educando, atingindo seus sentimentos, pois é necessário acima de tudo que eles demonstrem interesse em conhecer, em aprender. Ou seja, baseados em Vygotsky, podemos dizer que os conhecimentos também são afetivos, provocam ressonâncias afetivas nos aprendizes, sejam elas de agrado, de aceitação, de desinteresse, de recusa, de estranhamento... Daí que poderíamos falar, então, de **afetividade do/no conhecimento**.

Dessa forma, conclui-se que as dimensões afetivas no contexto das relações de ensino-aprendizagem, fazem-se presente quando os conhecimentos ali trabalhados são articulados com instrumentos didáticos que despertam a curiosidade dos alunos, evidenciando o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento cognitivo e na apropriação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Assim é possível afirmarmos que, através das práticas pedagógicas diversificadas de ensino, maiores serão as chances dos alunos desenvolverem sua subjetividade, tendo em vista, que as dimensões



afetivas, vividas em sala de aula, tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

3. LEITURA E ESCRITA: ENSINANDO E APRENDENDO COM AFETIVIDADE

Vygotsky, em seus estudos, defende que a leitura e a escrita não são elementos inatos à criança, sua aquisição depende das práticas sociais e culturais as quais a mesma está inserida. A compreensão da leitura e da escrita não se dá de forma isolada, não é algo trazido em seus aspectos biológicos, mas construídos em suas relações sociais, em sua relação com o outro/outros e com os conhecimentos. Pois, é uma troca de experiências a aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita, que possibilita acesso ao mundo simbólico.

O desenvolvimento da leitura e da escrita na criança ocorre, mas precisamente na escola; é lá que ela vai ter o professor como mediador e os conhecimentos programáticos ao seu dispor, para que no decorrer de seu desenvolvimento escolar ela possa dominá-las com precisão. Mas o que predomina nesse processo em que adquirimos/dominamos a leitura e a escrita é o fato de que “o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os pontos positivos...” (VYGOTSKY, 1998 b, p. 130).

Algumas vezes para a criança ler livros, pode não ser uma prática interessante que traga prazer, que desperte o interesse da mesma. A explicação para esses motivos podem estar no fato de muitas crianças não terem muito contato com a leitura e muitas vezes por questões econômicas onde a família e a escola não têm condições de fornecer materiais necessários, que possam fazer com que a criança tenha contato com os livros; e outra pode ser porque a criança viva em um meio que não exista o hábito de ler.

Esse é o desafio que está posto em nossa frente: criar maneiras de despertar o interesse das crianças de praticar a leitura, em que as mesmas comecem a decodificar e articular as palavras em busca da construção do conhecimento criando a possibilidade dela entender o mundo e tudo que está posto a sua frente. Este é o caminho, necessário ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, diz Vygotsky (1998).



A maneira como o significado é construído e compreendido pelo leitor, é muito influenciado pelo seu conhecimento, em relação às palavras que estão postas na escrita. Desta forma a prática de ler deve fazer com que o leitor, ao entrar em contato com o texto, tenha objetivos claros daquela leitura, com qual intenção ele está lendo, pois isso afeta significativamente a compreensão do texto.

Braggio (1992) afirmam que a construção do significado é concebida como um produto da interação leitor e texto. O leitor traz para seu ato de leitura seu conhecimento da língua que é tomada holisticamente, seu conhecimento de mundo, experiências anteriores e ainda tira informações adequadas do texto e assim se tem uma leitura equilibrada do texto.

O desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças é um processo que ocorre à medida que as mesmas começam a ter mais contato com ambas às práticas. É necessário que as crianças vivam em um meio que a leitura e a escrita sejam usadas com frequência, que façam parte de seu cotidiano. Ou seja, o desenvolvimento das habilidades em ler e escrever depende das possibilidades ou não que a criança tem em utilizar essa tecnologia enquanto uma prática social, de usá-la no seu dia a dia.

O que devemos fazer é ajudar a criança a desenvolver seu potencial, sem reprimi-la, para que em seu percurso escolar ela não encontre dificuldades, tendo seu educador como mediador, para ajudá-la em suas descobertas e soluções de dificuldades na apropriação criativa da linguagem. Lembrando que a criança só aprende aquilo que faz sentido para ela e que a prática pedagógica centra-se na ideia de que quantos mais conteúdos forem repassados, maior o desenvolvimento da criança.

Isso nos sugere que a prática pedagógica centrada no conteudismo deve ser substituída por uma prática pedagógica que valorize a significação, que instaure práticas que levem as crianças a serem afetadas pelos conhecimentos, que esses provoquem ressonâncias afetivas em suas subjetividades. Essa teoria e metodologia apontam, por conseguinte, para a superação da leitura “silabada”, que despreza a significação em nome da decodificação e da mecanização da leitura.

Quando analisamos a leitura e a escrita em sala de aula, estamos procurando evidências que insinuem se, nesse ambiente onde a criança



se encontra, essas práticas não são apenas representadas pela figura do professor, como também, pelos colegas com os quais a criança interage na escola, pois é a partir da troca de conhecimentos que o indivíduo começa a se relacionar com a leitura e a escrita e em seguida com o mundo.

Vale ressaltar que é importante haver a parceria entre leitura e escrita no ato de ensinar, já que uma depende da outra no processo de apropriação do conhecimento. Quando a criança começa a escrever, o tipo de escrita que ela usa reflete no tipo de leitura que ela é incentivada a fazer. Desta forma Goodman afirma que as pessoas aprendem a ler à medida que elas escrevem e aprendem a escrever à medida que leem o que demonstra a inter-relação entre leitura e escrita no processo de sua aquisição do conhecimento (BRAGGIO, 1992).

Faz-se necessário lembrar que a construção do conhecimento se dá na medida em que acontece a interação entre leitor e texto onde ambos se relacionam num processo de construção do significado que a criança vai dar para aquela leitura em questão. À medida que a criança vai entrando em contato com texto, começa a surgir várias ideias; pelo tanto de informações que ela está recebendo isso vai afetando diretamente seus aspectos sócio cognitivos, fazendo com que ela compreenda o que está sendo lido.

Mas essa compreensão depende muito do interesse da criança pelo texto em questão, é preciso que ao entrar em contato com o livro o aluno sinta o prazer de ler, que a curiosidade seja despertada no ato da leitura, pois isso é necessário para que a criança seja afetada pelo conhecimento. Daí a importância do professor/professora enquanto um mediador experiente, o qual vai possibilitar as condições para que a criança se aproxime e se relacione com o texto de forma significativa, que goste, que compreenda o que está lendo e não que apenas leia mecanicamente sem a mínima compreensão do conteúdo do texto.

A leitura e a escrita vão além do mero conhecimento formal, sua aquisição a compreensão a cerca dos fatos, das pessoas do mundo, mas esse aprender precisa ser usado, praticado para poder ganhar sentido, valor, significado. Não se pode ensinar a escrita para a criança como algo sem importância, desprovido de significado, como uma maneira de copiar palavras, formar frases apenas sem mostrar sua importância e indispensavelmente sem fazer uma relação com a realidade. Vygotsky



(1998) faz uma severa crítica a essas práticas mecânicas a que são submetidas as crianças na fase inicial da aquisição da linguagem escrita.

O ensino da escrita tem privilegiado a forma e não a significação: a leitura tem se reduzido a meras pronúncias de palavras fragmentadas. A leitura é importante e é necessária, mas precisa ser vista como algo que permita ao indivíduo concordar ou discordar do que ouviu, não torná-lo mero receptor passivo, alienado ao discurso do autor.

Podemos compreender então que a leitura e a escrita em sala de aula significam compreender as relações sociais que caracterizam esse contexto e como elas contribuem ou não para a formação de leitores e escritores. É necessário considerarmos os alunos, que habitam as salas de aula da atualidade, buscando compreender suas reais necessidades e suas capacidades emergentes, para podermos encontrar as melhores maneiras de disseminar a leitura e a escrita, para formarmos ávidos leitores, que passem a olhar o mundo de maneira crítica.

4. NOSSA EXPERIÊNCIA

O embasamento teórico está ancorado nos estudos de Vygotsky no que concerne à constituição da subjetividade humana, mediada pela linguagem na relação com o outro, concebendo as dimensões afetivas e cognitivas como sendo processos indissociáveis na aquisição do conhecimento (FALABELO, 2005).

Para que nós pudéssemos alcançar nossos objetivos dentro do projeto, tivemos que percorrer alguns caminhos e fazer algumas escolhas que nos levarão a decidir a melhor maneira de ajudar as crianças e adolescentes a aprenderem a ler e a escrever. Então, começamos visitando duas escolas em especial que são a EMEF M^ª Nadir Filgueira Valente que se localiza no bairro da Matinha e a EMEF Noêmia Martins que se encontra no bairro novo. Fizemos isso para conhecermos e avaliarmos quais eram as crianças que se encontravam com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita em ambas as escolas.

Em busca da melhor maneira de ensinar, fomos dialogar com os professores e pais dessas crianças para entender a realidade das mesmas, visando o planejamento das ações didáticas, pedagógicas e culturais. A partir daí começamos a definir o conteúdo e o método



que passaria a ser utilizado em cada atividade proposta, bem como o espaço físico onde seriam realizados os encontros.

Quando falamos em definir o conteúdo, partimos do pressuposto de que este deverá ser ao nível das crianças. Por exemplo, na escolha da poesia, que foi o suporte de uma atividade, foi necessário nos remetermos a elementos (culturais) próximos do cotidiano infantil. Já quando nos referimos à escolha do método de trabalho, ele precisava condizer com os objetivos traçados para aquela atividade. Por exemplo, se o objetivo for desenvolver o ato ler e de escrever, podemos sugerir para a criança, após recitar a poesia, fazer uma paráfrase da poesia. Já quando se trata de permitir a troca e o compartilhamento, tinha o objetivo de verificar se estavam entendendo o que estava sendo lido e se conseguiam relacionar tais textos às suas vivências.

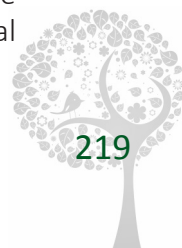
Visando a exploração da leitura e da escrita, nós começamos a criar situações que fizessem com que os alunos trabalhassem a leitura e a escrita como prática social, enquanto leitores e autores. Queríamos que as crianças e adolescentes não apenas aprendessem a ler e a escrever, mas lessem e interpretassem o que estava sendo lido e usassem essa leitura para escreverem textos ou histórias segundo o seu entendimento, trazendo, assim, para o mundo da escrita, suas experiências, suas histórias particulares, suas formas de ver e compreender a vida, o mundo e as relações sociais.

Para que pudéssemos fazer esse ensino de maneira rica e prazerosa julgamos interessante utilizar o teatro com fantoches que propiciaram uma interação maior do grupo; além de muitas brincadeiras; DVDs, música regionais/locais, enquanto recursos indispensáveis à apropriação e ao domínio da linguagem.

5. CONCLUSÃO

Na tentativa de compreender a relação das crianças com a leitura e a escrita, chegou-se à conclusão de que essa relação se dá a partir do social para poder chegar ao individual, para isso devemos considerar a realidade dos alunos, para podermos adotar as medidas necessárias para suprir suas necessidades.

Sentimentos e emoções precisam ser levados em conta, já que podem favorecer ao desfavorecer o desenvolvimento cognitivo, o qual



está intimamente relacionado desde que a criança vem ao mundo, demonstrando como a afetividade faz parte do processo de ensino-aprendizagem, não podendo desconsiderá-la nas relações pedagógicas de sala de aula.

A grande preocupação existente no cotidiano da sala de aula é com o cognitivo e com as relações afetivas, que se fazem presentes de forma positiva ou negativa. Segundo Vygotsky, a criança necessita de práticas diversificadas e significativas de leitura e escrita para aprender a gostar e envolver-se no universo cognitivo e afetivo de ensino-aprendizagem.

Nessas circunstâncias, a compreensão das dimensões afetivas traz contribuições significativas ao processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, como também, sobre a prática educacional em nossas escolas, pois, na maioria das escolas públicas se privilegia o ensino tradicional que descarta todo tipo de conhecimento, que se prende ao currículo e desconsidera o conhecimento real do aluno pelo ensino, não levando em consideração o interesse apresentado pelo mesmo diante do conhecimento.

Sabendo-se que a afetividade é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem e também que quanto mais diversificadas forem as práticas de ensino maior será o desenvolvimento do aluno, tentamos ensinar o aluno através de outras metodologias, no qual o conhecimento sistemático aplica-se de maneira envolvente, divertida e prazerosa, articulando o afetivo e cognitivo, afetos, emoções e cognição no desenvolvimento das competências leitoras e produção textual.

Vygotsky enfatiza que o afetivo não deve estar separado do cognitivo, uma vez que a criança submetida a rotinas estressantes na sala de aula tendem a se distanciar da aprendizagem. No entanto, o aprendizado que considera os aspectos afetivos torna o ambiente favorável ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Em nosso entendimento, o aluno aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro. Desta forma, espera-se que as dimensões afetivas não sejam desconsideradas pelos educadores no planejamento educacional, já que a qualidade das decisões assumidas por eles tem repercussão



marcadamente afetiva e consiste no diferencial que pode transformar a experiência de aprender em uma situação de fracasso ou sucesso.

A articulação de teoria e prática, presente nessa experiência, vem ampliar a compreensão do papel fundamental da afetividade na apropriação do conhecimento, em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FALABELO, R. N. O. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura na educação de jovens e adultos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), UNIMPE/SP, Piracicaba, SP, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



“Batuque”: do som do tambor à labuta dos negros: a análise do *Tripallium* e da *Poiésis* em quatro poemas de Bruno de Menezes

Adenil Alves Rodrigues¹

Resumo: O livro “Batuque” é uma obra que expressa os costumes e tradições folclóricas culturais dos negros no Pará no início do século XX. Nesse livro o negro é evidenciado nas suas mais diversas ações cotidianas, culturais e trabalhistas. Diante dessas relações, objetivou-se analisar em quatro poemas: “Pai João”, “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva”, que fazem parte do livro “Batuque”, de que forma as relações de trabalho, *tripallium* e *poiésis* estão se manifestando. Para isso seguiu a seguinte metodologia: primeiramente foi feito um estudo bibliográfico dos autores que abordam a questão das relações de trabalho como *tripallium* e *poiésis*; em seguida foi feito um estudo detalhado dos textos que aqui se constituem como objetos de estudos. O embasamento teórico está pautado em autores como Marx (2004), Frigotto (2002), Nosella (2002), Arendt (2007), Saviani (1995) que discutem a questão das relações de trabalho. Quanto ao resultado, verificou-se que dentro dos poemas analisados, o *tripallium* se mostra evidente nos poemas “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva” se materializando tanto na relação de preconceito, quanto na desvalorização da força de trabalho do negro. Não diferente do *tripallium*, a presença da forma de trabalho quanto *poiésis* também se mostrou bastante evidente. Essa categoria, assim como o *tripallium*, se fez presente em apenas três poemas “Pai João”, “Mãe Preta”, e “Cachaça” nesses poemas a *poiésis* pode ser percebido, principalmente quando o negro, através do “saber” e do “fazer” manifesta e inventa a sua cultura externando assim o lúdico presente nas suas ações.

Palavras-chave: Relações de Trabalho. *Tripallium*. *Poiésis*.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca verificar as relações de trabalho definidas como *tripallium* e *poiésis* que foram construídas entre o negro e a sociedade escravocrata paraense do início do século XX, e para isso vai se utilizar do livro “Batuque”, do autor paraense Bruno de Menezes, mais precisamente dos poemas “Pai João”, “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva”.

¹ UFPA/Cametá. E-mail: adenil2007ufpaa@yahoo.com.br



Nesses poemas vai se averiguar a relação de exploração a que o homem e a mulher negra, foram submetidos. Nessa perspectiva, vai-se ter o trabalho enquanto *tripallium*, ou seja, trabalho enquanto instrumento de tortura; por outro lado, faz-se necessário entender as formas de manifestações contrárias à exploração, que nessa acepção podem ser entendidas como manifestações de *poiésis*. Essa pode ser verificada principalmente nas manifestações culturais na qual se expressam a ludicidade e as formas de resistência dos negros.

Dessa forma, tendo em vista que os poemas “Pai João”, “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva” evidenciam as manifestações de trabalho que aqui se pretende estudar, a presente pesquisa tem por objetivo analisar, a partir de uma ótica crítica, de que forma as relações de *tripallium* e *poiésis* estão se manifestando dentro dos poemas aqui elencados. Para isso seguiu-se a seguinte metodologia: primeiramente foi feito um estudo bibliográfico dos autores que abordam a questão das relações de trabalho *tripallium* e *poiésis*, em seguida foi feito um estudo detalhado dos textos que aqui se constituem como objetos de análise (“Pai João”, “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva”) buscando verificar as relações de trabalho aqui discutidas.

2. BRUNO DE MENESES: ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE A OBRA “BATUQUE” E O CONTEXTO HISTÓRICO

“Batuque”, obra publicada pela primeira vez no ano de 1931 no Pará, é uma das mais importantes obras do escritor paraense Bento Bruno de Menezes Costa. O livro, de acordo com Fares (2012, p. 128), “[...] já teve oito edições, o que é surpreendente ‘num país onde supostamente ninguém lê poesia e numa região onde aparentemente não se publicam livros”.

O ano da primeira publicação demarca a primeira metade do século XX, nesse momento, o mundo vivia a expectativa de uma possível segunda Guerra Mundial. No Brasil, a abolição da escravatura já tinha se concretizado em 1888 com a Lei Aurea, também nesse período se vivenciava a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. Já no Pará, a decadência da borracha que se inicia a partir do não de 1912.

[...] quando as plantações asiáticas suplantaram o monopólio amazônico da produção do látex, e a consequente decadência



financeira das elites alterou as condições políticas e sociais das principais capitais amazônicas [...] (LEAL, 2011, p. 36).

Literariamente o contexto que se vivia no Brasil era da segunda fase do Modernismo (ano de 1931). Logo, a supervalorização do regionalismo e do cotidiano se tornou um “prato cheio” para aqueles que não aguentavam mais o apego às ideias e as formas literárias prontas e acabadas que eram importadas de fora do país. Então, guiado por essa contextualização de regionalidade e valorização da cultura e dos costumes locais, bem como, pela necessidade de tornar a arte de escrever uma forma de “ganha pão”², Bruno de Menezes, e outros escritores, se engajaram em movimentos sociais que, além de ir contra o tradicionalismo e um ideal literário defendido pela sociedade abastarda da época, e também como forma de resistência as políticas de desvalorização da cultura negra, que estava acontecendo no Pará e no Brasil, também abriam espaços para ser discutido “a questão racial em suas obras literárias, políticas ou folclórica” (LEAL, 2011, p. 25).

Assim, é mergulhado nessa diversidade de temas populares que Bruno de Menezes vai compor sua obra máxima, o livro de poesias “Batuque”, que traz como tema às condições sociais da cultura afro-brasileira em solo brasileiro, ou melhor, em terras paraenses. Também nesse livro, a poesia é a forma utilizada para se fazer denúncias das condições de vida dos negros, mostrando também que o Brasil, em pleno século XX, já era formado por uma miscigenação de povos e que o negro, contribuindo para isso com sua cultura, costumes, religião e força de trabalho, não podia ficar despercebido e a margem da sociedade.

²“Pertencendo quase sempre a famílias de proprietários rurais que se arruinaram, os romancistas e seus heróis não têm outra possibilidade se não a de sobreviver à custa de emprego no serviço público, na imprensa e nos demais ofícios que se ‘prestam às divagações do espírito’”. Muitos tiveram precária formação escolar, ou nem tiveram acesso a uma faculdade, embora buscasse compensar seus limites por uma formação autodidata. A maioria dos romancistas começou a produzir suas obras em situação de relativa independência e ascendeu no meio literário através da venda de seus livros, da participação em concursos literários etc. (LEAL, 2011, p. 31).



3. A RELAÇÃO HOMEM/ TRABALHO: O *TRIPALLIUM* E A *POIÉSIS* EM EVIDÊNCIA

A relação homem/trabalho já é mantida desde o início da história humana, essa relação tem sua gênese quando o homem começa a produzir o seu meio de sobrevivência, e essa necessidade de produção se dá porque o homem, diferente dos animais, precisa adaptar a natureza a si:

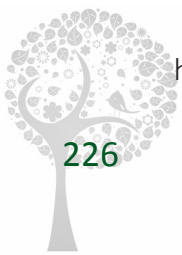
Em outros termos, se os animais em geral se adaptam a natureza, o homem tem que fazer o contrário, ele tem que adaptar a natureza a si, ele tem que agir sobre a natureza transformando-a, se ele não fizer isso ele perece, [ou seja,] ele não subsiste enquanto homem e este ato de transformar a natureza é exatamente o que se conhece pelo nome de trabalho (SAVIANE, 1995).

Nesse contexto, não há exploração do homem sobre o homem, todos se utilizam da sua própria força de trabalho para sobreviver, também não há ainda a presença da propriedade privada, que entre outros está alicerçada na expressão “ninguém pode viver sem trabalhar [...]” (SAVIANI, 2007, p. 155), indo de encontro à definição de trabalho quanto forma “[...] ontologicamente fundamental da existência humana” (OLIVEIRA, 2010, p. 72).

Se a expressão: *ninguém pode viver sem trabalhar [...]*, está embasada em uma definição da necessidade do trabalho para o homem como condição essencial para o seu desenvolvimento ontológico, também é verdade que a partir do momento em que surge a propriedade privada e com ela *a classe dos proprietários e a dos não proprietários* (SAVIANI, 2007, p. 155), o trabalho passa a ser encarado de forma estranha, no dizer de Oliveira (2010, p. 78):

No modo de produção burguês (e em toda forma de sociedade baseada na existência da propriedade privada), o trabalho perde a sua condição fundamental de ser atividade vital humana e torna-se uma atividade estranhada (*entfremdete*), que conduz o homem à perda de sua essência ao objetivar-se nos produtos do trabalho.

Então, diante da mudança brusca da percepção de trabalho, o homem começa a visualizar essa atividade como algo negativo para



si, e assim, o trabalho começa a se distanciar de algo essencial e prazeroso passando a assumir uma configuração negativa deixando de ser objetivo e assumindo uma subjetividade.

Um exemplo claro dessa subjetividade são as várias denominações ou categorizações, que foram surgindo ao longo dos tempos para se designar essa categoria como, por exemplo: trabalho escravo, trabalho intelectual, trabalho material, trabalho imaterial, *tripallium*, *poiésis*..., então, o que se analisa é que com o passar dos tempos a categoria trabalho assumiu diversas formas e relações, e que essas mudanças ocorreram devido a alguns fatores históricos.

Nesse sentido, a partir das investigações feitas sobre as relações de trabalho, que são expostas nos poemas citados, vai se perceber que para o negro o trabalho vai se apresentar como algo penoso e degradante da condição humana, atingindo sua própria existência. Para essa relação de trabalho Albornoz (s/d, p. 1) faz a seguinte colocação:

[...] *tripallium*, que indica um instrumento de ferro com três pontas, originariamente utilizado na lavoura para separar o cereal, que teve sua utilização decaída, sendo usado como instrumento de tortura. Ambos os usos do *tripallium* parecem assombrar a palavra trabalho, enquanto lembra o instrumento da labuta, mas a ele agrega a conotação terrível do abuso e da violência.

Mas apesar da externalidade do *tripallium* visualizada nos poemas, há ainda de se verificar que em certos momentos, o trabalho vai se apresentar como *poiésis*, ou melhor, parafraseando Hannah Arendt (2007): “O trabalho [também] corresponde à palavra grega *poiésis* que significa fazer, fabricação, criação de um produto por técnica ou arte, corresponde ao artificialismo da existência humana [...]”.

Por tanto, nesse contexto de mudanças das relações de trabalho, e conseqüentemente de denominações para esses, apresentado a partir da análise dos poemas “Pai João”, “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva”, já fica evidente a presença das nomenclaturas para o trabalho, ou seja, começam a surgir e ter significados bastantes característicos da forma de como esse era visto e executado, ou melhor, sob que condições e configurações esses trabalhos eram adimplidos.



4. “PAI JOÃO”, “MÃE PRETA”, “CACHAÇA” E “GENTE DA ESTIVA”: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE *TRIPALLIUM* E *POIÉSIS*

Partindo da concepção de que o negro na obra “Batuque” e mais especialmente nos poemas “Pai João”, “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva” é evidenciado nas mais variadas formas de relação de trabalho, decidimos por analisar os poemas aqui citados destacando primeiramente as relações de *tripallium* e depois as relações de *poiésis*, bem como seguir a seguinte ordem de análise dos poemas; primeiramente analisar o poema “Pai João”, em seguida “Mãe Preta”, depois, “Cachaça”, e por fim “Gente da Estiva”.

4.1. *TRIPALLIUM*

Essa relação, que apresenta o trabalho como configuração de exploração e tortura, é a forma mais evidente nos poemas intitulados “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva”. Sendo assim, o poema “Mãe Preta”, já nos primeiros versos de sua composição, assim apresenta tal relação: “E’s mãe preta uma velha reminiscência/das cubatas, das senzalas,/com ventres fecundos padreando escravos”.

O trecho acima é um fragmento que retrata os primeiros versos do poema “Mãe Preta”, e esse começa descrevendo quem é essa mulher: “[...] uma velha reminiscência/das cubatas, das senzalas [...]”, ou seja, “Mãe Preta” é uma lembrança e essa lembrança está associada à senzala. Nesse sentido, a mulher negra retratada em “Mãe Preta” está diretamente ligada ao local a que pertence à senzala, essa por sua vez era a prisão, o cativeiro dos escravos. Então, em uma análise inicial, já se percebe o *tripallium*, se fazendo presente nos primeiros versos do poema.

Já o segundo verso do trecho acima: “ventres fecundos” e “padreando escravos” evidencia a função de parir sendo encarada apenas como uma forma de trabalho, ou melhor, exploração.

Nesse outro fragmento, Bruno de Menezes continua descrevendo de forma mais direta a relação de *tripallium* presente no poema “Mãe Preta”: “És, mãe preta, um céu noturno sem luar,/ Mas todo chicoteado de estrelas”.

O verso faz referência à escuridão presente em “Mãe Preta” é prosseguido por um segundo verso, onde o autor se utiliza de metáfora,



pois enfatiza que o corpo de “Mãe Preta” está “[...] todo chicoteado de estrelas”, logo, essas “estrelas” podem ser entendidas como o sague que reluz do corpo açoitado da mulher negra. Quanto às cicatrizes que se fazem presentes pelo corpo de “Mãe Preta”. Ou seja, as cicatrizes dos chicotes que marcaram para sempre o corpo e a alma da mulher negra.

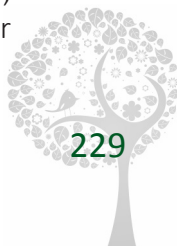
Assim, já nos primeiros versos expostos acima já se percebe que o *tripallium* começa a ser evidenciado, e esses versos são seguidos por outros como se pode verificar a seguir:

Quem mais teu leite amamentou mãe preta?...
Luiz gama? Patrocínio? Marcílio dias?
A tua seiva maravilhosa
sempre transfundiu o ardor cívico, o talento vivo,
o arrojo máximo!

Nesse trecho Bruno de Menezes faz de “Mãe Preta” a representação universal da mulher negra, pois, nessa mulher está representando aquelas que ajudaram a amamentar personagens importantes da história negra como; Luiz gama, Patrocínio, Marcílio dias, que são considerados líderes negros que tem referencia na “história política e cultural do país” (LEAL, 2011, p. 48). Também nessa passagem a interrogação presente em: “Quem mais teu leite amamentou mãe preta? [...]” dá a ideia de que não foram só os líderes negros que “Mãe Preta” amamentou, mas também, os filhos dos senhores que igualmente eram amamentados pelas negras mucamas, no dizer de Leal (2011, p. 47-48) “seriam muitas as atribuições da ‘Mãe Preta’”.

Agora, como ontem, és a festeira do Divino,
a Maria Tereza dos quitutes com pimenta e com dendê.
És, finalmente, a procriadora côr da noite,
que desde o nascimento do Brasil
Te fizeste “mãe de leite”[...]

Nesse outro fragmento, Bruno de Menezes elenca uma série de atividades que estão associadas a “Mãe Preta”. Assim, além dos indícios da presença do *tripallium* na análise feita do trecho anterior, também se percebe nesse a presença do saber, contudo é um saber



que minimiza a mulher negra, pois está atrelado ao conhecimento não no sentido de esclarecer e libertar a negra da condição social a qual está atrelada, pelo contrário, é um conhecimento que ajuda a manter essa mulher na condição que se encontra, pois esse saber está vinculado a cultura da mulher negra e se expressa no saber da fabricação dos quitutes que essa confecciona para vender na esquina, também é um saber que está atrelado aos festejos e cultos, que durante muito tempo foi considerado inferior, aos dos homens brancos.

Não diferente do que externa o poema “Mãe Preta”, o poema “Cachaça” também revela o *tripallium*, pois “No poema Bruno narra a trajetória do negro que, ‘arrancado ao torrão congolense’, viveriam duras experiências na terra da América” (LEAL, 2011, p. 50): “Ó negro arrancado ao torrão congolense! [...]”.

No verso destacado acima, o instrumento de tortura, sinônimo de *tripallium*, é posto em ação e arranca o homem negro de sua terra de origem para trazê-lo para uma terra desconhecida, agora o homem negro vai está ligado à terra, e é dessa ligação que o negro vai retirar a força necessária para suportar todos os atos de desumanidade e abuso ao qual foi submetido, e assim vai nascer a relação com o plantio da cana de açúcar e mais especificamente com a cachaça que brota dessa:

Cachaça é tua vida,
tua festa teu mundo,
saúde remédio até valentia.
Coleira de ferro,
“bacalhau” palmatória,
tú nada sentias tomando da “pura”.

Foi na água ardente produzida da cana de açúcar que o homem negro encontrou refúgio para suportar todos os maus-tratos que lhes foram impostos. Contudo, em uma análise mais crítica, verifica-se que a cachaça também aprisiona o negro lançando-lhe as amarras do *tripallium*, pois a sensação de liberdade que essa proporcionava ao negro faz com que esse sempre recorra a água ardente para sentir esse momento de êxtase, e assim se mantém essa relação de feitiço e dependência que a cachaça lança sobre o negro, como se pode verificar no seguinte fragmento:



Senhoras de engenho senhora cachaça
Liberta o teu negro
Que sofre o feitiço
Que tu lhes puseste
De gostar de ti!...

Assim diante da degradação física imposta pelas duras jornadas de trabalho a cachaça acabava por se aproximar ainda mais do negro e até mais que isso, nessa perspectiva, a cachaça servia de válvula de escape para momentaneamente esse homem negro se libertar das amarras do *tripallium* e poder *sentir-se* assim alforriado: “Só tu que animas qualquer partirum,/Só tu dás consolo/Aos que não te negam”.

O *tripallium* também se faz presente no poema “Gente da Estiva”, pois, apesar de esse poema fazer referência a um contexto histórico em que os negros já estavam libertos, como se pode constatar no seguinte exemplo:

O ventre de ferros
de dia e de noite
vai sempre se enchendo
daquilo que é vida.
E a gente de estiva
ao voltar a casa,
faminta esfalfada/nem come daquilo
que lhe andou nas
mãos
calejadas e humildes. (MENEZES, 1993, p. 260)

Esses trabalhadores ainda realizavam suas atividades trabalhistas em péssimas condições, submetidos aos mais variados descasos:

No cais o serviço na sua bruteza
é ver como em faina
qualquer formigueiro
com a gente da estiva
empurrando o carrinho.
Fazendo lingadas/de sacos e fardos,
trazendo caixotes barricas pranchões,
que o braço de ferro
dos altos guindastes
arreia de cima aos fundos porões.



O trecho do poema citado acima começa por descrever as condições do trabalho, “No cais o serviço na sua bruteza”, como atividade de condições bruta, e péssimas de execução. Sendo assim, as péssimas condições de trabalho chegavam a tanto que o autor descreve o movimento dos trabalhadores negros empurrando seus carrinhos no cais dos navios como o movimento de um formigueiro.

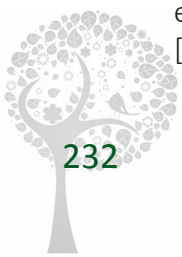
Nesse sentido, o fazer está contribuindo para que haja esse comportamento animalizador do homem negro, pois, o trabalhador negro aparece como um ser que, durante toda a sua trajetória de trabalho, foi moldado e que não sabe desenvolver outras atividades de labor a não ser essa de caráter braçal. Logo, o que se verificar aqui é um fazer puramente mecanizado, e isso são verificáveis no poema em análise, quando se percebe que as atividades dos negros são rotineiras:

A gente da estiva,
camisa suada
estômago mucho,
como se fizesse trabalho forçado,
recolhe o carrinho
pra outras lingadas
sem ter o direito até de fumar!

Nesse trecho, o autor ironiza que essas condições se assemelham às condições de trabalho forçado, quando afirma que “A gente da estiva,/ camisa suada/estômago mucho,/como se fizesse trabalho forçado [...]”, mas, no entanto as condições desse trabalho se assemelhavam aos trabalhos forçados. Assim, mais uma vez o *tripallium* se constitui nesse poema colocando o homem negro apenas na esfera do fazer, retirando-lhe todas as possibilidades do saber, saber esse que poderia liberta-lo de uma labuta aprisionante e penosa.

4.2. POIÉSIS: UMA RELAÇÃO DE TRABALHO ATRELADA AO LÚDICO

Após ter feito algumas análises do trabalho enquanto *tripallium*, agora se vai tecer algumas considerações a respeito da relação de trabalho enquanto *poiésis*, que Nosella (2002, p. 35), define da seguinte forma: “[...] o verdadeiro trabalho do homem [...] deverá ser essencialmente político, criativo, combativo, de solidariedade, isto é, [...] poiésis”. Arendt (2007) também conceitua *poiésis* reafirmando



a definição de Nosella (2002), ao ratificar que “[...] o trabalho [...] corresponde à palavra grega *poiésis* que significa fazer, fabricação, criação de um produto por técnica ou arte [...]” (ARENDETT, 2007).

Partindo do conceito dos autores citados acima e buscando visualizar nos poemas que aqui se tornaram objeto de estudo, a relação de *poiésis*, pode-se perceber que essa forma de trabalho está presente nos poemas principalmente no que diz respeito às danças, aos festejos religiosos, ao gingar da capoeira, enfim, o próprio título “Batuque” em si dá a ideia de *poiésis*.

Se o título da obra “Batuque” remete a *poiésis* que está associada às manifestações lúdicas, culturais e religiosas dos negros, logo, assim começa enfatizando o poema “Pai João”:

Pai João teve fama de capoeira e navalhista.
- Êita!... Era o pé comendo,
quando a banda marcial saía à rua,
com tanto soldado de calça encarnada.
E rabo-de-arraia, cabeçada na polícia,
Xadrez, desordens, furdunço no cortiço
e o ronco e o
retumbo do zonzo som molengo do carimbo [...]

A *poiésis* presente no fragmento de “Pai João” está atrelada inicialmente a prática da capoeira, onde alguns dos movimentos dessa arte são descritos [...] “E rabo-de-arraia, cabeçada na polícia, [...]”, expressando assim, o lúdico do corpo que impera com seus movimentos. Movimentos esses que parecem acompanhar a seguinte descrição: “[...] e o ronco e o /retumbo do zonzo som molengo do carimbo [...]” é Bruno de Menezes enfatizando o carimbó que parece guiar os movimentos da capoeira. Nessa perspectiva, a lógica de que o negro escravo estava atrelado apenas ao trabalho penoso e ao fazer puramente mecanizado é quebrada dando vez às práticas criativas e prazerosas, *poiésis*.

Por outro lado, analisando o fragmento acima como um todo, também se verifica que nesse há fortes indício de resistência dos negros contra as repreensões sofridas nos tempos de escravidão e o enfrentamento com a polícia encorajada pela capoeira é um exemplo disso: “Êita!... Era o pé comendo,/quando a banda marcial saía à rua, / com tanto soldado de calça encarnada [...]”.



A luta contra a repressão da polícia (que se personifica na figura da sociedade), a partir de diversas práticas das quais a capoeira se insere, revela a resistência e o combate dos negros em favor da defesa de suas práticas culturais. Logo, a prática combativa, de luta e de solidariedade na defesa das artes e dos costumes da raça negra em geral, revela a *poiésis* se fazendo presente nessas ações, pois *poiésis* também é prática combativa, como também é prática de solidariedade.

Nesse contexto, os cultos aos santos negros vão revelar mais uma forma de resistência desse povo, e um exemplo expressivo dessa resistência, bem como, das práticas religiosas é o poema “Mãe Preta” que em seu todo “trata da experiência feminina sob a escravidão, [a religião negra e a cultura afro na Amazônia]” (LEAL, 2011, p 46).

Continuas a ser a mesma virgem de Loanda,
cantando e sapateando no batuque,
correndo o frasco na macumba,
quando chega Ogum, no seu cavalo de vento,
varando pelos quilombos.

O trecho destacado descreve a prática religiosa de terreiro bem como o envolvimento da mulher negra nessa prática, pois, na relação apresentado acima ela é aquela que sapateia, ou seja, que dança e também canta nos rituais, preparando o terreiro, para a chegada das entidades religiosas (Ogum). Nessa perspectiva, a dança e o canto se mostram como peças fundamentais nos cultos religiosos, e como tais, são representantes diretos da ludicidade que impera nessas práticas, uma arte criativa de *poiésis* praticada pela mulher negra nos ritos religiosos. Também os movimentos festivos e do corpo, como já foi enfatizado anteriormente, são exemplos lúdicos e culturais de *poiésis* presentes no poema “cachaça”:

Ó negro arrancado ao torrão congolense!
Tocaste urucungo nos brigues corsários,
dançaste de tanga batuques e jongos
à força de pêia
fingindo alegria!
Foste quem plantou partidas de cana
na terra da América,
que o engenho ainda hoje mastiga rangendo.



O primeiro verso do trecho acima se contrapõe aos demais que seguem, pois nesse, Bruno de Menezes enfatiza o negro que foi “arrancado das terras do congo” em contra posição, esse mesmo negro toca e dança, fingindo alegria. Nessa análise percebe-se uma oposição entre *tripallium* e *poiésis*, ou seja, o negro sendo arrancado de sua terra de origem expressando o *tripallium*, mas mesmo assim esse homem consegue buscar momentos de prazer e alegria na dança e nos cânticos contrapondo assim a *poiésis* em relação ao *tripallium*.

As práticas de tocar, dançar e cantar são características bastantes presentes nos poemas de “Batuque”, logo, não diferente de “Mãe Preta” e “Pai João”, também no poema “Cachaça” essas ações representam características de *poiésis* principalmente quando se parte do princípio de que essas atividades são atos que se opõe ao trabalho penoso, e essa oposição é evidenciada quando o tocar, o dançar e o cantar proporcionam ao trabalhador negro momentos de prazer e alegria e lembranças, permitindo a esse homem (e mulheres) reviver suas tradições culturais.

No poema cachaça a *poiésis* também se evidencia através do saber pertencente ao negro, e esse saber é demonstrado com a implantação de atividades agrícolas como a cana de açúcar, que Bruno de Menezes assim afirma: “Foste quem plantou partidas de cana/ na terra da América,/ que o engenho ainda hoje mastiga rangendo”.

No trecho acima a *poiésis* está atrelada ao conhecimento que o negro traz consigo da África e até mais que isso, pois o fato desse contingente saber lhe dar com um determinado tipo de atividades agrícolas nos remete a ideia de que esse povo já tinha tradição na atividade de plantação, ou seja, isso fazia parte da cultura desse povo, cultura essa não esquecida:

Sem nunca esqueceres a selva do congo,
os verdes coqueiros os teus bananais,
fizeste o açúcar o mel a cachaça
que esquentava o teu sangue,
que te dá coragem.

E assim como com as atividades agrícolas, o negro também tinha conhecimento de como obter produtos das plantações, alcançando da cana de açúcar “[...] o açúcar o mel a cachaça [...]”. E assim mais uma



vez a *poiésis* se mostrando como forma de conhecimento, técnica, arte e criatividade, que o negro dominava e sabia usar.

E por fim, a cacha para o negro vai surgir como forma de resistência frente ao sofrimento que esse homem tinha que enfrentar nas lidas diárias da labuta:

Cachaça é tua vida,
tua festa teu mundo,
saúde remédio até valentia.
Coleira de ferro,
“bacalhau” palmatória,
tú nada sentias tomando da “pura”.

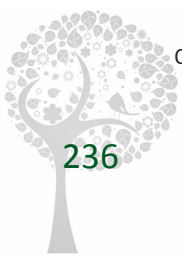
Nesse sentido, a cachaça se reflete em uma forma de atividade combativa e assistencialista, se confundido com a própria vida do negro (Cachaça é tua vida,/tua festa teu mundo,/saúde remédio até valentia), pois é com essa que o negro busca força e consolo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, no estudo desenvolvido, elegeu quatro poemas para fazer um estudo no qual as relações de trabalho *tripallium* e *poiésis* se constituem em objeto de análise. Assim, a partir da utilização dos poemas “Pai João”, “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva”, objetivou-se verificar de que forma as relações de trabalho quanto *tripallium* e *poiésis* estão se fazendo presentes nesses poemas, traçando assim discussões que apontaram, dentro das análises, para relações que podiam tanto estar se evidenciando como forma de *tripallium* quanto de *poiésis*.

Nessa perspectiva, foram feitas as análises e observado que a forma do *tripallium* se fez presente dentro de apenas três poemas “Mãe Preta”, “Cachaça” e “Gente da Estiva”. Nesses o *tripallium* se materializa tanto na relação de preconceito, quanto na desvalorização da força de trabalho do negro, que além de ter de se submeter ao trabalho forçado, também é visto apenas como objeto no âmbito dessa relação.

Não diferente do *tripallium*, a presença da forma de trabalho quanto *poiésis* também se mostrou bastante evidente. Essa categoria de



trabalho, assim como o *tripallium*, se fez presente também em apenas três poemas “Pai João”, “Mãe Preta”, e “Cachaça” nesses poemas a poiésis pode ser percebido, principalmente quando o negro, através do “saber” e do “fazer” adquirido na relação teórico- prática e em um conhecimento prévio das terras de sua origem, manifesta e inventa a sua cultura externando assim o lúdico presente nas suas ações.

Por fim, se analisarmos as relações dos negros em um panorama que ultrapasse as relações de trabalho enquanto manutenção de poder podemos verificar que quando o homem negro inventa sua cultura, munido de saber e de fazer, esse acaba estabelecendo uma relação de poiésis. Nesse viés, percebe-se que tal relação de trabalho existente dentro dos textos analisados e está ligada às tradições culturais dos negros.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **Introdução à história das idéias sobre o trabalho: um resumo.** s/d. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/introducao_aa_histaoria_das_idaeias_sobre_o_trabalho___um_resumo.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2012.

ARAÚJO, Patrício Câmara. Aristóteles: poiésis mimética e o aparecimento da physis. **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**, v. 4, n. 4, 2011.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/14223/a%20condi%C3%A7%C3%A3o%20humana.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

BUENO, Silveira. **Minidicionário de língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000.

FARES, Josebel Akel. Bruno de Menezes e o rufar dos tambores. **Boitató**, n. 13, p. 126-137, jan.-jul. 2012. Londrina, PR. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-13-2012/B1310.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **“Nossos intelectuais e os chefes de mandinga”: repressão, engajamento e liberdade de culto na Amazônia (1937-1951).** 2011. 231f. Tese (Doutorado Pós-Afro). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. V.1.

MENEZES, Bruno de. **Obras completas de Bruno de Menezes: Lendo o Pará.** - Belém: Secretaria Estadual de Cultura, 1993.



NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo Gomez. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A Concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e suas Implicações Antropológicas. **Kínesis**, v. II, n. 3, p. 72-88, abr. 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Revistas_Eletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2012.

SAVIANI, D. Painel sobre a Educação. In: CONGRESSO DA APP-SINDICA, 6, 1995. **Anais...** Foz do Iguaçu, PR: 1995.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Saberes do trabalho associado. In: CANTTANI, Antonio D.; LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luis Inácio; HESPANHA, Pedro. **Dicionário internacional da outra economia**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 293-298.



“Os batuques vão acabar”: política e repressão religiosa no Pará do Estado Novo

Luiz Augusto Pinheiro Leal

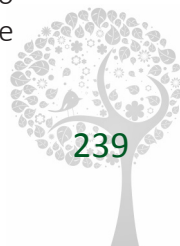
Cássia Cristi Arnoud de Souza

Madaí Pacheco de Sá

Resumo: Este artigo apresenta um panorama das ações políticas do Estado Novo no Pará e sua repercussão no campo afro-religioso e cultural. Em particular, considera o contexto político e cultural da repressão aos cultos afros. Como a repressão religiosa foi um fenômeno social que ocorreu em outras partes do Brasil, tais experiências serão apresentadas visando situar o que havia de específico entre elas e a que ocorria na capital paraense. A ascensão de Salvador Borborema ao cargo de chefe de polícia da capital paraense foi o marco da política de repressão às práticas culturais. Logo, com o apoio da imprensa, a campanha se voltou também para as manifestações religiosas de matriz africana. Longe de eliminá-las, as estratégias de adaptação das práticas ampliou o número de terreiros na cidade. A resistência era a questão do dia.

Palavras-chave: Estado Novo. Repressão religiosa. Liberdade de culto.

O final da década de 1930 foi marcado por mudanças significativas no campo da política, cultura e economia nacionais. Em 1937, o presidente da República, Getúlio Vargas, através de um golpe de Estado, instituiu o Estado Novo. Como extensão da medida, verificou-se uma centralização do poder; a promulgação de uma nova constituição para o Brasil; e a imposição de um programa político-econômico que visava garantir certa “paz social”, mesmo que isso significasse uma severa repressão a qualquer forma de resistência ao novo governo, fosse de caráter político ou cultural (PANDOLFI, 1999, p. 9). O combate ideológico estadonovista tinha como principal alvo as perspectivas do liberalismo aplicadas à ação do Estado. Em seus princípios, pressupunha que o Estado liberal separava o homem (cultura) do cidadão (política). Por isso, defendia o estabelecimento de princípios norteadores, que reunissem novamente aquilo que o liberalismo havia separado – o homem e o cidadão – através do que



entendia por uma “cultura política” de intervenção (CAPELATO, 2005, p. 209; GOMES, 2005, p. 53-4).

Durante o Estado Novo, o Pará experimentou tensões políticas que não foram diferentes do que acontecia nos outros estados brasileiros (COIMBRA, 1981). Em 1937, o interventor federal no Pará, José Malcher, seguindo recomendações do governo central, restringiu a ocupação de diferentes cargos públicos por uma mesma pessoa. Entre as consequências da ação, ocorre a substituição do chefe de polícia da capital paraense – o coronel Ferreira Coelho – por Salvador Rangel de Borborema. Em seu discurso de posse, Borborema enfatizou a marca que teria a sua administração da segurança pública paraense. Sensivelmente inspirado na postura autoritária do Estado Novo, ele garantiu para a imprensa que cumpriria e faria “cumprir a lei com justiça, mas com energia” (“NA POLÍCIA CIVIL”, *Folha do Norte Vespertina*, 1937, p. 1).

Assim que tomou posse efetiva do cargo, Borborema começou a trabalhar intensamente em seu ideal e, poucos dias depois, publicou uma série de portarias visando informar ao público a nova organização da força policial. Com o passar do tempo, o gerenciamento da cidade através de portarias acabou se tornando uma marca da atuação de Salvador Borborema. Suas temáticas eram diversas. As primeiras tratavam de nomeações para os postos policiais da cidade: a delegacia Central (no bairro do Comércio), a subdelegacia de São Braz e os cinco comissariados de bairros (Marco da Légua, Umarizal, Cidade Velha, Batista Campos e Pedreira) (“CHEFATURA DE POLÍCIA”, *Folha do Norte*, 1937, p. 2). Em seguida, chegou a vez de direcionar as ações repressivas, previstas em portarias, a certos grupos ou práticas urbanas. Meretrício, mendicância, vagabundagem e até mesmo os apedrejadores de mangueiras e “morcegedores” de bondes tornaram-se alvos das portarias disciplinares do novo chefe de polícia (“CHEFATURA DE POLÍCIA”, *Folha do Norte*, 1937, p. 2).

Em nome do bem da coletividade, as diversas práticas do que poderíamos chamar hoje de “lazer popular” (especialmente o empinar “papagaios”, o jogo de baralho e o futebol de rua) precisavam ser disciplinadas ou, preferencialmente, eliminadas. Todavia, as medidas de moralização social não tinham como alvos apenas os casos em que indivíduos isolados ou apenas pequenos grupos se envolviam. Também



chamava a atenção do chefe de polícia os festejos públicos em que praticamente toda a cidade se envolvia, em particular o Carnaval e as festas juninas. Na impossibilidade de extinguir essas práticas, caberia regulamentá-las ostensivamente.

Para o Carnaval de 1940, Borborema publicou a Portaria nº 16. Ela continha mais de uma dezena de artigos e visava regulamentar praticamente todos os aspectos da grande festa. Tratava da organização inicial, do que poderia ser cantado, do que poderia ser vestido como fantasia, o que poderia ser tocado, o preço das bebidas e até o horário em que elas poderiam ser consumidas. Sobre a forma de organização dos grupos e festas, “os bailes públicos, passeatas, blocos, cordões, ranchos e outros agrupamentos carnavalescos” somente seriam permitidos a partir de uma prévia autorização policial. Além disso, nenhuma canção poderia ser cantada “na via pública, em Sociedade ou Clubes, ou em qualquer casa de diversões, sem que a respectiva letra tenha sido previamente censurada pelo serviço de censura da Polícia” (“CHEFATURA DE POLÍCIA”, *A Vanguarda*, 1940, p.2).

As medidas pareciam querer evitar o que Thompson chamou de “contrateatro” popular, em oposição à teatralização do poder pelas autoridades representativas do Estado. Enquanto os “donos do poder” estivessem preocupados em representar “seu teatro de majestade, superstição, poder, riqueza e justiça sublime”, os pobres responderiam com o “seu contrateatro, ocupando o cenário das ruas, dos mercados e empregando o simbolismo do protesto e do ridículo” (THOMPSON, 2001, p. 239-240). Nesse sentido, a ridicularização das autoridades, que pudessem aparecer nas brincadeiras do Carnaval, acabavam sendo previamente censuradas. Como o contrateatro carnavalesco abrangia aspectos que iam da música à vestimenta, o chefe de polícia delegou amplos poderes de censura e repressão a seus subordinados, inclusive aos que não estivessem em escala de serviço e se deparassem com as ocorrências proibidas.

Além do Carnaval, o período das festas juninas também foi alvo de controle do chefe de polícia. Em junho de 1940, Salvador Borborema voltou a publicar a mesma portaria sobre fogos de artifício instituída em 1938, com apenas uma modificação relativa à taxaçoão, em forma de licença, para os ensaios e exibições de boi-bumbás e outros cordões



joaninos.¹ Determinou que “os ensaios e exposições de boi-bumbás, e outros cordões joaninos só fossem realizados com licença prévia da polícia”. Contudo, não bastava o pagamento da licença; as duas práticas também deveriam ficar restritas a espaços privados:

que aos ditos bumbás e ‘cordões’ não sejam, em absoluto, concedidas licenças para exposições nas ruas ou praças desta Capital, mas exclusivamente nas respectivas sedes, em casa de famílias ou em outras qualquer[sic] casas de diversões, devendo, porém, os seus comparsas seguirem para o local da exposição, dispersos e não em agrupamentos (“POLÍCIA CIVIL”, *A Vanguarda*, 1940, p.2).

As restrições relativas à movimentação do grupo de boi-bumbá pelas ruas da cidade era uma determinação mais antiga. Desde 1905, justificada pela morte de um brincante (João Golemada), a polícia instituiu tais restrições alegando a violência por ocasião da saída e confrontos entre integrantes nas ruas (LEAL, 2008, p. 68). Cabe lembrar que a territorialidade e a mobilidade dos bumbás consistiam em elementos preciosos e centrais em sua organização, e restringir este último era preconizar sua dissolução como organização lúdica e popular (Idem).

Mesmo com a regulamentação das práticas festivas, em nenhum dos casos o chefe de polícia se dispôs a proibi-las *in totum*. Parecia que discipliná-las seria suficiente para que a se garantisse a tranquilidade pública tão pregada pelo Estado Novo. Já o método de atuação policial em relação às práticas afro-religiosas tomara outro rumo após uma sequência de notícias publicadas na imprensa paraense em 1937 e 1938. Um alvo estaria se delimitando melhor: o batuque, palavra que definia genericamente todas as práticas afro-religiosas no Pará daquele período, seria a principal referência para a repressão policial.

Em dezembro de 1937, Salvador Borborema decretou:

Estão proibidas as sessões de baixo espiritismo, batuques, ‘tambor de minas’, etc.

¹ A palavra joanina, muito comum na época, é referente às festas de São João, que posteriormente seria associada ao mês de junho, por isso se tornaria conhecida também como junina, como em nossos dias.



O dr. Salvador Rangel de Borborema, chefe de Polícia do Estado, por nomeação legal, etc.

RESOLVE, desta data em diante e de modo geral, proibir as sessões de baixo espiritismo conhecidas sob a denominação de *batuques*, *tambor de minas* ou outro qualquer nome, inclusive a prática da magia e seus sortilégios.

Resolve, ainda, proibir o negócio de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, tratar moléstias curáveis ou incuráveis, negócio que mais não é senão um meio de fascinar e subjugar a credulidade pública (FOLHA DO NORTE, 1937, p. 4).

Note que, em relação a essa portaria, mesmo citando práticas que exigem certo conhecimento para melhor denominá-la, como é o caso do tambor de mina (prática afro-religiosa predominante na Amazônia daquela época), o chefe de polícia não confunde as diferentes práticas com a pajelança. Postura contrária ao que costumava acontecer no noticiário da imprensa paraense. Possivelmente Borborema não fazia isso pela necessidade de especificar as diferentes práticas, visto que a repressão à pajelança já se enquadrava no código penal de 1890, desde a implantação da República, incluída no item “prática de magia e seus sortilégios” (MAGGIE, 2001). O uso de expressões diretamente retiradas do código penal (“magia e seus sortilégios”, “talismãs e cartomancias”, “sentimentos de ódio ou amor” e “moléstias curáveis ou incuráveis”) sugere que a intenção de Salvador Borborema poderia ser a de adaptar o código penal para alcançar as práticas religiosas de caráter regional, como era o caso do tambor de mina.

Nos meses seguintes à publicação da portaria do chefe de polícia, aumentaram na imprensa as denúncias, muitas vezes curiosas, de ocorrências que seriam apresentadas genericamente como “macumbas”. No mês de março de 1938, por exemplo, o comissariado de polícia do bairro do Marco foi procurado por Raimundo Araújo para registrar a ocorrência de um possível despacho de “macumba” depositado na porta de sua residência. Do referido embrulho, verificado pela polícia, constavam “açúcar, café, sal e uma vela”, ou seja, “utensílios estes de que lançam mão os indivíduos afeitos a macumba para fazer mal aos outros”, conforme informava o articulista visando definir a macumba como um tipo de feitiçaria. O denunciante não



desconfiava quem tivesse deixado a encomenda e, por isso, o caso não foi levado adiante (“A encomenda seria pra ele?”, *A Vanguarda*, 1938, p.8). Raimundo Araújo morava na “Avenida 25 de Setembro, 671, entre as travessas da Estrela e Mauriti”, no bairro da Pedreira, famoso por seus terreiros² de “macumba”.

Mal esfriava o furor de uma reportagem sensacionalista, a imprensa vinha à tona com outro caso espetacular. Em “Tributo à ignorância” foi noticiado que uma jovem chamada Maria Rosa havia morrido, vítima de asfixia, ao participar de uma sessão de retirada de um espírito mau (“Tributo à ignorância”, *Folha do Norte Vespertina*, 1937, p.1). Curiosamente, a moça era “protestante” e morava com uma família de turcos. Contudo, o tema da morte de uma jovem em uma sessão de cura mal definida não poderia passar despercebido pela imprensa, ávida por auxiliar o chefe de polícia. Logo na chamada da notícia, o articulista declarava que “este jornal tem auxiliado grandemente a polícia na repressão ao crime, denunciando publicamente fatos merecedores da atenção das autoridades competentes” (Idem, p. 4). Enquanto Borborema se comprometia a investigar o caso, outro jornal dava continuidade à campanha de repressão. Dessa vez caberia citar o exemplo do que vinha ocorrendo em Pernambuco para que no Pará fosse feito o mesmo. Em 26 de janeiro de 1938, o jornal *A Vanguarda*, parabenizou a ação policial ocorrida no Recife. Segundo o articulista:

Causou ótima impressão no espírito público a medida da chefia de Polícia mandando acabar por completo os candomblés, babassuês, etc., assim como fechar todos os “escritórios” de sorte, botar cartas, adivinhar o futuro ou outra qualquer espécie de cartomancia ou quiromancia, intimando os “professores” a embarcarem dentro de três dias, ficando assim o público livre dessa torpe exploração. (“RECIFE”, *A Vanguarda*, 1938, p.1)

O periódico não se limitou a publicar a notícia do outro Estado. Além de lhe dar o destaque de primeira página, elogiou a ação repressiva

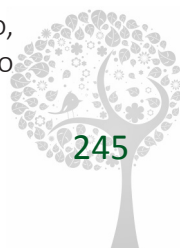
² Cabe dizer que a expressão “terreiro” também servia para se identificar o espaço de manifestação de outras práticas com o carimbó e o boi-bumbá. Contudo, no caso que tratamos acima, as referências são direcionadas de imediato para os batuques com o sentido religioso. Afinal, batuque também cabia como denominação das práticas lúdicas, tanto quanto das religiosas.



com relativo alarde, citando experiências mágico-religiosas de origens diversas. Desse modo, as práticas afro-religiosas (bатуque, candomblé, babassuê) seriam associadas, mas não confundidas, com atividades que de fato estavam proibidas no código criminal (cartomancia e quiromancia). Todas, indiferentemente, seriam alvo do chefe de polícia pernambucano. Chama atenção a “tradução” das práticas religiosas feita pelo articulista. Ao invés de se referir às práticas peculiares do Recife, como o Xangô ou o Catimbó (Jurema), ele opta por fazer referência aos cultos praticados no Pará (candomblé e babassuê). Sua tendência lembra o que fez Salvador Borborema em sua portaria do ano anterior. Este, contudo, demonstrava ter um conhecimento mais detalhado das diferentes práticas culturais (“Estão proibidas...”, *Folha do Norte Vespertina*, 1937, p. 4).

A referência ao Recife evidencia a repercussão mais ampla das ações policiais no Brasil contra as experiências religiosas de origem afro. Em relação à repressão na capital de Pernambuco, ocorrida após a realização do I Congresso Afro-brasileiro, organizado por Gilberto Freyre, o resultado foi devastador para as práticas afro-religiosas locais. As ações tiveram tanta repercussão que logo a repressão no Recife passou a referência de ação, tanto positiva quanto negativa, nos discursos relacionados à intolerância religiosa desencadeada no Pará.

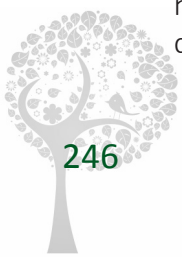
A repressão religiosa ocorrida no Pará e em Pernambuco não eram atos isolados. Ao longo de sua história, algumas tradições religiosas afro-brasileiras foram tratadas sob um rigor repressivo não fundamentado diretamente na legislação criminal brasileira, salvo em alguns casos por ser associada à “prática de magia e seus sortilégios” (art. 157), tal como era previsto no Código Penal republicano. Além disso, o artigo 156 proibia o exercício da “medicina em qualquer de seus ramos” sem a devida habilitação e o artigo 158 proibia diretamente as ações de curandeirismo (“ministrar ou simplesmente prescrever, como meio curativo [...] substância [...] exercendo assim, o ofício denominado de curandeiro”) (*Decretos do Governo Provisório...*, 1890.). Sob essas leis específicas se deu a criminalização das práticas afro-religiosas sob inspiração do Código. Em todo o Brasil ocorreram episódios de *violência policial* contra as práticas religiosas não cristãs, sem que se desse a isso esse nome. Yvonne Maggie, ao pesquisar a relação entre a crença da magia e as acusações de charlatanismo no Rio de Janeiro, pode observar que a repressão era voltada mais para o indivíduo do



que para a prática da feitiçaria (MAGGIE, 1992, p.20-5) Na prática isso significou a elaboração de complexos mecanismos policiais e jurídicos que passaram a servir adequadamente à finalidade repressiva. Curiosamente, muitos objetos de culto confiscados pela repressão serviram como material de exposição museológica até mesmo de culto até pouco tempo naquela cidade (MAGGIE, 2010). Paralelamente, em lugares diferentes, surgiu a intervenção de intelectuais de diversas origens e com propósitos em favor da tolerância daquelas práticas.

Na capital da Bahia, como no Rio de Janeiro, a repressão policial sistemática às práticas afro-religiosas foi bem anterior ao século XX. João Reis, em *Domingos Sodré*, narra a trajetória de um liberto que teria sido um importante líder religioso em meados do século XIX, em Salvador. Sua trajetória revela diversos elementos sociais e as próprias características da experiência religiosa, mas também a repressão e a resistência escrava em torno de práticas como curandeirismo e adivinhação (REIS, 2008). Algumas características daquele período voltariam a se repetir em momentos posteriores, e em lugares diferentes, especialmente quanto à delação de práticas e praticantes, cumplicidade policial e acusação de imoralidades praticadas nos terreiros.

A repressão ao candomblé não ficou restrita ao século XIX, já o sabemos. A ação policial na capital baiana teria marcado a trajetória da maioria dos terreiros na primeira metade do século XX. Segundo Júlio Braga, apesar da forte repressão ao candomblé na Bahia, os estudos relacionados à temática haviam sido negligenciados. Os motivos estariam associados tanto ao próprio mundo dos terreiros como aos interesses de pesquisa, mais voltados a aspectos internos do culto e sua organização. Haveria uma ressignificação positiva da repressão passada – por parte de alguns terreiros atuais que se gabavam de não terem sido perseguidos como os demais – e, por outro lado, o pouco manuseio da documentação criminal pelos estudiosos (BRAGA, 1993, p. 52-59). Aquilo que representava prestígio do terreiro revelava ser estratégia de negociação entre lideranças religiosas e membros das forças policiais e políticas que, aliás, costumavam frequentar os candomblés desde o século XIX (SANTOS, 2002, p. 134). O jogo consistia na aceitação de membros da elite, além de policiais, como protetores de certos terreiros. Tal recurso seria mais tarde utilizado como capital



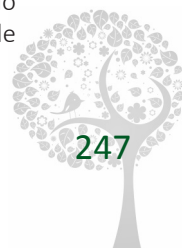
simbólico (e político) na afirmação frente a outros terreiros (LUHNING, 1995-1996, p. 194-220).

No Recife, a missão folclórica de Mário de Andrade testemunhou um dos resultados da ação repressiva quando, em março de 1938, registrou o grande número de objetos afro-religiosos apreendidos pela polícia. As fotos do material de culto amontoado no pátio de polícia, feitas por Luís Saia, fotógrafo da missão paulista, são impressionantes. Em uma delas, orgulhosos policiais, dois negros e um branco, aparecem posando ao lado de um verdadeiro troféu de caça. Eram numerosos tambores, potes, garrafas, amuletos, um quadro de São Jorge, entre outros objetos. Identificados genericamente como “Material apreendido em Xangô pela polícia”, diversas peças foram doadas à Missão Folclórica naquela ocasião. A qualidade do material recolhido evidenciava que a repressão se direcionava principalmente às experiências religiosas afro-brasileiras e visava destruir, além do culto, o seu aspecto de cultura material.³

As medidas de repressão policial no Recife foram louvadas tanto pela imprensa local como citadas e comentadas como exemplo a ser seguido pelos administradores de outras cidades do Brasil. No Pará, como na Bahia e em Pernambuco, a violência policial expressava uma espécie de projeto nacional de disciplinamento da população pobre, de origem negra e/ou indígena, existente desde o século XIX. Paralelamente à política de embranquecimento físico da população, as práticas culturais afro-brasileiras sofreram ampla perseguição com a finalidade de controle ou simples aniquilamento (SCHWARCZ, 1993). As manifestações de caráter religioso não foram os únicos alvos de repressão e disciplinamento. A prática da capoeira, conhecida no passado por capoeiragem, seria considerada crime logo após a implantação da República.⁴

³ Apesar de identificados apenas como material “de Xangô”, as religiões afro-brasileiras do Recife eram diversas. Roberto Motta destaca quatro: o Catimbó (ou Jurema), o Xangô (que seria o correspondente ao Candomblé da Bahia), a Umbanda (de influência Kardecista) e, finalmente, o sincrético Xangô Umbandizado (que reuniria as influências das duas anteriores) (BACELAR; CAROSO, 2006).

⁴ Sobre a repressão à capoeiragem existe uma considerável bibliografia, mas pensando especialmente onde a lei foi implementada na prática, destacam-se os trabalhos de SOARES (1999); OLIVEIRA (2005); LEAL (2001).



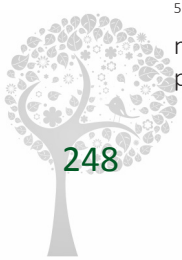
Localmente a associação das práticas religiosas afro-paraenses aos artigos do código penal se repetia. Desde o século XIX, práticas lúdicas, tal como o samba e suas variações, sofreram restrições diretas através da aplicação de códigos de posturas municipais em diferentes cidades brasileiras. Em Belém, por exemplo, o samba, o batuque e o carimbó⁵ estiveram na mira da legislação municipal desde 1880. Pelo artigo 107 do código de posturas municipais de Belém – cujo conteúdo foi repetido em outros anos e em diferentes municípios do Pará –, foi proibido, entre outras coisas, “§ 2º. Fazer batuques ou sambas; § 3º. Tocar tambor, carimbó ou qualquer instrumento, que perturbe o sossego durante a noite, etc.” (Código de Posturas Municipais de 1880). A punição para o infrator viria sob a forma de multa e parecia estar mais voltada para a ação de grupos articulados do que de indivíduos isolados. A organização coletiva das práticas populares ainda estaria sendo considerada como causadora de desordem e violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se na década de 30 a repressão às práticas culturais foi a marca do diálogo com os saberes afro-brasileiros, o mesmo não pode ser dito das duas décadas posteriores. Um movimento negro, que já vinha se construindo como um importante mecanismo de ação e luta desde os anos 30, passaria a reivindicar maior espaço de participação nos eventos relacionados a sua própria experiência. Se antes já havia um esboço de participação de produtores culturais no evento do II Congresso Afro, agora a situação seria outra. Na década de 50, militantes negros reivindicariam a completa autonomia dos negros na direção do evento. Abdias Nascimento torna-se-ia o ícone maior dessa alternativa verdadeiramente política. Seu congresso acabaria marcando o rompimento do razoável diálogo entre intelectuais (brancos e negros) e negros militantes (NASCIMENTO, 1982, p. 59-62).

Em 1938, a mobilização de intelectuais paraenses pela liberdade de culto garantiu, dez anos depois, o fim da ameaça de prisão para os pais e mães de santo no Pará (LEAL, 2011, 112-126). Contudo, essa liberdade não seria para sempre. Com o golpe de 64, as velhas

⁵ Prática cultural afro-brasileira que envolve o uso de tambores, dança em roda e música cantada, semelhante ao samba de roda ou umbigada (SALLES; SALLES, 1969, p. 259-287).

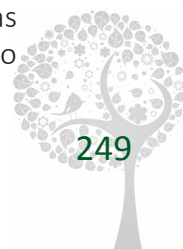


medidas repressivas contra os terreiros seriam retomadas, entre elas a obrigação de se obter licença policial para a realização dos cultos. Anaíza Vergolino considera que, “após o golpe militar de 1964, a obtenção de licenças especiais para realização de ‘toques’ (festas públicas), e que eram fornecidas pela polícia, tornava-se a cada dia mais difícil.” (VERGOLINO, 2004, p. 09). O motivo seria a interpretação feita pelo governo do Pará de que os batuques seriam focos de desordem, bebedeiras e charlatanismo, tal como se noticiava na imprensa da década de 30. Frente à nova ameaça de fechamento dos terreiros, as lideranças religiosas não esperaram a intervenção de terceiros. Segundo Vergolino, elas

[...] negociaram e conseguiram que as autoridades policiais reunissem, na 2ª Delegacia de Entorpecentes, os dirigentes das casas de culto mais notórias da cidade, ocasião em que se comprometeram a criar uma associação que organizaria e fiscalizaria os terreiros de Belém, o que aconteceu a 26 de agosto de 1964 com a fundação da Federação Espírita Umbandista dos Cultos Afro-Brasileiros do Estado do Pará. (Idem, p. 10)

A Federação, com o tempo, acabaria assumindo o controle direto sobre os diversos cultos existente no Pará. Sua trajetória, que não cabe discutir neste trabalho, seria mais um capítulo da história das lutas sociais pela liberdade de culto afro no norte do Brasil. Contudo, frente ao novo processo repressivo, cabe observar que nos dezesseis anos de liberdade entre as ditaduras, os terreiros acabaram se proliferando (SALLES, 2004, p. 24-25). Aos poucos, as práticas regionais, em diálogo com as manifestações de outros estados, passariam a construir novas experiências em torno do culto. De batuque e tambor de mina, nos anos 30, elas receberiam influências do modelo baiano (candomblé) e do Sudeste (umbanda), definindo-se nas várias linhas presentes em nossos dias.

O Estado Novo se nutria de práticas velhas, particularmente no que diz respeito à política da intolerância. Se, por um lado, visava modernizar o país em diversos aspectos econômicos e até culturais, por outro, tal modernização não era para todos. Significava exclusão de todos os saberes que não correspondessem aos interesses das elites que ocupavam o poder. No Pará não foi diferente. O esforço



em disciplinar a população, controlando suas práticas lúdicas, logo se voltaria para a dura repressão afro-religiosa baseada na criminalização dos batuques em seus diversos significados. A modernização exigia sacrifício e se pautava em valores. Valores europeizantes. Sacrifício das matrizes africanas e indígenas da cultura amazônica. A guerra desigual, contudo, longe de simplesmente eliminar as práticas consideradas como primitivas, as renovou. Tal experiência foi possível porque a cultura é dinâmica e as tradições também podem utilizar esse princípio como instrumento de resistência.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira**, 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAQ, 2006.

BELTRÃO, Mônica. **A capoeiragem no Recife antigo**: os valentes de outrora. Recife: Nossa Livraria, 2001.

BRAGA, Júlio. **Revista USP**, n. 18, 1993.

COIMBRA, Creso. **A revolução de 30 no Pará**: análise, crítica e interpretação da história. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1981.

ESTERCI, Neide; FRY, Peter; GOLDENBERG, Mírian (Orgs.). **Fazendo Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6.ed. São Paulo: Contexto/USF, 2005.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **“Nossos intelectuais e os chefes de mandinga”**: repressão, engajamento e liberdade de culto na Amazônia (1937-1951). Salvador: UFBA, 2011.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **A política da capoeiragem**: A história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906). Salvador: EDUFBA, 2008.

LÜHNING, Ângela. **Revista USP**, v. 2, n. 8, 1995-1996.

MAGGIE, Yvonne. **Medo do feitiço: relações entre magia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MAGGIE, Yvonne. **O Arsenal da Macumba**. Disponível em: <<http://raizafricana.wordpress.com/2009/12/16/o-arsenal-da-macumba-por-yvonne-maggie>>. Acesso em: 19 out. 2010.



NASCIMENTO, Abdias do (Org.). **O Negro revoltado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **No tempo dos valentes: os capoeiras na cidade da Bahia**. Salvador: Quarteto, 2005.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

REIS, João José. **Domingos Sodré: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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

SALLES, Vicente; SALLES, Marena Isdebski. **Revista Brasileira de Folclore**, v. 9, n. 25, p. 259-287, 1969.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 a 1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Caminhos da alma**. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras na corte imperial, 1850-1890**. Rio de Janeiro: Access, 1999.

THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. São Paulo, Editora da UNICAMP, 2001.

FONTES

“NA POLÍCIA CIVIL - As posses do novo chefe de polícia do Estado e do 3º delegado auxiliar da capital”, **Folha do Norte Vespertina**, 06 de dezembro de 1937, p. 1.

“Chefatura de polícia”, **Folha do Norte**, 08 de dezembro de 1937, Diversas portarias, p. 2.

“Chefatura de polícia” – Portaria”, **Folha do Norte**, 10 de dezembro de 1937, p. 2

“Chefatura de Polícia - PORTARIA 16”, **A Vanguarda**, 17 de Janeiro de 1940, p. 2.

“A encomenda seria pra ele?”, in **A Vanguarda**, 14 de março de 1938, p. 4.



“Tributo à ignorância”, **Folha do Norte Vespertina**, 22 de dezembro de 1937, p. 1.

“Polícia civil- Portaria 152”, **A Vanguarda**, 8 de junho de 1940, p. 2

“Estão proibidas as sessões de baixo espiritismo, batuques, ‘tambor de minas’, etc.”, **Folha do Norte Vespertina**, 10 de dezembro de 1937, p. 4.

“RECIFE, 25”, **A Vanguarda**, 26 de janeiro de 1938, p. 1.

“Estão proibidas as sessões de baixo espiritismo, batuques, ‘tambor de minas’, etc.”, **Folha do Norte Vespertina**, 10 de dezembro de 1937, p. 4.

Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Décimo fascículo de 01 a 31 de outubro de 1890, capítulo XIII, Rio de Janeiro, Typ. da Imprensa Nacional, 1890.

Arquivo Público do Estado do Pará, **Código de Posturas Municipais de 1880** - Título IV- Capítulo XIX – “Das bulhas e vozerias”. Aprovado pelos “Atos do Governo da Província do Grão-Pará- Tomo XLII- 1880- Lei nº 1.028 de 05 de maio de 1880- parte I”.



Colônias indígenas da Amazônia imperial: moralização e resistência

Marcimiana de Oliveira Silva

Francivaldo Alves Nunes

Resumo: As análises que envolvem as colônias indígenas no Brasil constituem um debate a ser trabalhado como maior dimensão pela historiografia. Quando se escreve sobre esses espaços de colonização, os autores tendem a esquecer as diversidades e especificidades existentes em cada região, tornando, assim, necessário que se faça um estudo mais direcionado à região amazônica, sob o ponto de vista da ocupação produtiva. Nesta comunicação propomos analisar os discursos políticos do Império, escritos por intelectuais representantes do IHGB e a legislação entre decreto e decisões do governo imperial como instrumentos que permitem entender como esses povos eram pensados por esses políticos e agentes da intelectualidade. Há a necessidade de sabermos como estava sendo pensadas as colônias indígenas, para que propósito elas foram criadas e quais as regiões da Amazônia esses programas de colonização foram implantadas, ou seja, como estavam sendo direcionados esses olhares sobrepostos e quem eram os indivíduos por trás desses discursos. Nossa intenção, e ainda do ponto de vista de uma proposta, é que ao término da pesquisa poderemos fazer uma análise do contexto histórico das colônias da região, bem como sabermos quais as principais opiniões a respeito dessas colônias e os sujeitos envolvidos com as questões indígenas na Amazônia do século XIX entre as décadas de 1840 a 1880, pois é dentro desse período que o governo imperial cria o *Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios* (1845) e a *Lei de Terras* (1850) que movimentaram os discursos durante essas décadas do Império.

Palavras-chave: Índio. Império. Amazônia.

1. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Este projeto se propõe a analisar o contexto das colônias indígenas no norte do Império, visto que algumas pesquisas já realizadas nessa região mostram que essas colônias não foram pensadas com os mesmos objetivos das de outras regiões. Isso se dava por vários motivos, entre eles se destacam o domínio desse território através dessas colônias, a perspectiva de moralização da população¹, e a extração da borracha

¹ Cf. Nunes (2011, p. 253-341).



que nesse momento tornou-se bastante significativo na região, fazendo assim com que houvesse a necessidade de mão-de-obra, além do que proporcionou um aumento da população por causa de grande número de migrantes vindos de outras partes do território, esses motivos fizeram com que diminuíssem os braços para o cultivo além do que aumentasse a demanda por esses produtos agrícolas².

Diante dessas questões, analisaremos a dinâmica dessas colônias indígenas levando em consideração os sujeitos envolvidos nesse processo. Para isso torna-se necessário uma análise de alguns escritos da época como: Periódicos da Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil escritos entre os anos de 1840 a 1880, Discursos dos políticos da época, a Imprensa, bem como outros documentos que retratem as diversas opiniões sobre essas colônias. Devemos considerar que os discursos que dizem respeito a esse assunto retratam a diversidade de opiniões e com isso os conflitos que demonstram as verdades e interesses dos interlocutores desses discursos³.

Nesse contexto podemos dizer que ao final da pesquisa teremos um panorama de como se dava a dinâmica dessas colônias, bem como os sujeitos envolvidos nesse processo. Com isso poderemos contribuir para a historiografia da região.

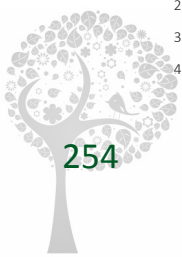
É importante que se entenda por que a Amazônia é ainda hoje cenário de conflitos agrários envolvendo trabalhadores rurais, camponeses e índios⁴. Segundo Paul E. Little.

O processo de expansão de fronteiras que marcou a história territorial do Brasil Colonial e Imperial continua ainda hoje, particularmente na região amazônica, de tal forma que podemos falar de uma situação de “fronteiras perenes”. A existência das novas frentes de expansão do século XX é fundamental para entender a nova onda de territorializações dos últimos vinte anos. Ou seja, as novas reivindicações territoriais dos povos indígenas, dos quilombolas e outras comunidades negras rurais, e das diversas populações extrativistas, representam uma resposta a novas fronteiras em expansão, repostas que vão muito além de uma mera

² Cf. Weinstein (1993, p. 219-224).

³ Cf. Nunes (2011, p. 15-33).

⁴ Cf. Girardi (2008, p. 1-38).



reação mecânica para incluir um conjunto de fatores próprios da nossa época. (LITTLE, 2002, p. 12).

Como o próprio autor destaca os problemas envolvendo a questão territorial e os povos indígenas ainda existem até nossos dias, tornando assim necessário que se faça uma análise das colônias indígenas na Amazônia imperial para que entendamos melhor como os conflitos de hoje possuem raízes históricas⁵.

2. COLÔNIAS INDÍGENAS

Inicialmente quando os colonizadores chegaram ao Brasil encontraram povos que habitavam o território, sendo esses povos chamados de índios “selvagens”. De acordo com Mércio Pereira Gomes, nos tempos coloniais a principal solução para tornar os “índios mansos” seria os aldeamentos, para catequisar como forma de propagação da fé católica, feita inicialmente pelos Jesuítas que procuravam educar os indígenas para se tornarem cristãos já que antes eram apenas “selvagens”⁶. De acordo com John M. Monteiro, no Brasil Império, o propósito da colonização indígena “muda”, agora o indígena passa a ser pensado como parte de um passado comum da identidade brasileira. Nesse sentido, as colônias indígenas eram pensadas para que esses índios futuramente pudessem ser inseridos na sociedade, se tornasse civilizado, para então ser reconhecidos como parte da formação da identidade nacional. Porém as colônias indígenas ainda se constituíam como forma de tirar esse indígena do estado de “selvageria” para que eles se tornassem membros da sociedade brasileira, isso significava que esses povos teriam que deixar seus elementos étnicos e culturais⁷.

Kodama Kaore enfatiza que a principal preocupação do império não era civilizar aos índios para então inseri-los na sociedade como uma forma de proporcionar melhores condições sociais aos mesmos, mas tendo a inserção na sociedade como uma forma de tomar posse do território indígena, através da Lei de Terras de 1850, que institui que as terras devolutas poderiam ser vendidas⁸.

⁵ Cf. Girardi (2008, p. 1-38).

⁶ Cf. Gomes (1998, p. 65-82).

⁷ Cf. Monteiro (2001, p. 129-179).

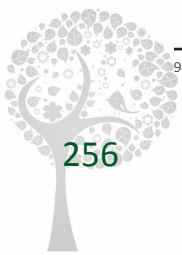
⁸ Cf. Kodama (2009, p. 13-290).



Com todas essas questões a respeito das colônias indígenas não podemos esquecer os discursos em torno da criação de colônias destinadas aos índios, que foi uma das preocupações do governo Imperial. Kodama procura analisar o lugar ou não lugar que os índios tinham no Império, a imagem atribuída a eles e os discursos que se referiam a esses povos especialmente entre os anos de 1840 a 1880. Para tal, este autor faz uma espécie de estudo etnográfico do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) que no momento representava as principais produções intelectuais da época e que em muitos casos seus discursos comungavam com os discursos políticos do Império estando assim, intimamente ligados. Entre os discursos dos representantes do Governo e dos representantes do Instituto estava à valorização dos elementos que mostravam o grau de civilização dos indígenas. Já se falava em colônias de imigrantes europeus que nesse momento eram destinados as margens das estradas de ferro, e havia nesse contexto os discursos sobre os índios que iam tomando proporção em todo o território e que no discurso do IHGB estava à preocupação da construção da identidade nacional, o que refletia nas políticas indigenistas⁹.

Dê acordo com John M Monteiro nas discursões de nacionalidade brasileira no fim do século XIX, a dúvida era quem comporia essa população, nesse sentido os políticos e os letrados principalmente os do IHGB procuravam resposta para a pergunta: quem fara parte da população brasileira? Índios, negros, “brancos”? Essa questão estava presente nos discursos proferidos nas assembleias e em artigos do instituto. O índio ocupou um espaço de grande significância nessa discursão já que ele era o primeiro que habitava o território ate a chegada do europeu, no entanto essa reivindicação do papel do índio nesse processo era espaço de contradição já que havia ainda guerras ofensivas e escravidão do povo indígena. A discursão então seria de como fazer esse povo se civilizar para então compor a população? Nesse sentido havia duas questões a ser considerada pelos construtores da nação, a primeira era de cunho antropológico que se pautava em princípios iluministas que trazia consigo noções de raças e degeneração, e uma segunda questão que era de cunho político que se dividia em valorizar um passado em comum. Foram essas duas questões que nortearam os

⁹ Cf. Kodama (2009, p. 13-290).



diálogos entre política e ciência e que produziram opiniões conflitantes que ora incluía, ora excluía os povos indígenas no projeto de nação¹⁰.

A divergência de opiniões não eram apenas de cunho político, os próprios membros do IHGB não entraram em um consenso a respeito da maneira de estudar a presença desses povos na história do país. Na busca das origens da nacionalidade e de pesquisas etnográficas a respeito dos povos já desaparecidos se encontrou uma explicação nas bases das raças indígenas, que para alguns como o caso de Varnhagem que acreditava que as populações indígenas passaram por um processo de degeneração e por isso estavam destinadas a desaparecer. As discursões em torno da catequese e civilização dos índios permaneceu durante todo o Império, no IHGB as opiniões vinha de duas vertentes, a de Cônego Januário, que concordava com as missões e a de Varnhagem que achava que os índios estavam fadados a extinção¹¹.

Com base nesse estudo podemos fazer uma análise dos discursos políticos da época para sabermos o que estava sendo reivindicando com relação às colônias indígenas para a região Amazônica? O que os intelectuais pensavam a respeito das etnias aqui existentes e como depois de todas essas discursões em torno dessas colônias as Leis, Decretos e Legislações eram aprovados? O que desejamos saber é o que realmente era aprovado depois de todos os debates em torno das colônias indígenas. Há a necessidade de se fazer um estudo mais elaborado da situação do indígena na nossa região amazônica. Os estudos que se referem ao escritos do IHGB, como aos discursos parlamentares e as próprias leis, fazem menção apenas ao eixo Rio São Paulo deixando um vazio bibliográfico das outras regiões fazendo-se necessários que desviemos o nosso olhar para essas questões na Amazônia.

Para o governo Imperial a colonização dos índios se dava por dois motivos principais, um porque eles serviriam como contingente populacional e segundo como mão de obra, já que em 1831 a Inglaterra proibiu o tráfico de escravos pelo atlântico deixando as autoridades do império preocupadas com o fornecimento e substituição desses trabalhadores. Começa-se a pensar na possibilidade de substituir a mão de obra escrava pela livre e com isso outros questionamentos

¹⁰ Cf. Monteiro (2001, p. 129-178).

¹¹ Cf. Monteiro (2001, p. 129-168).

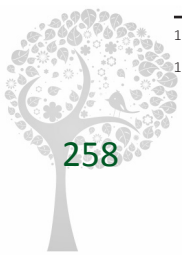


entra em discursão nas assembleias, essa mão de obra seria estrangeira ou se aproveitaria a mão de obra existente no território? A imigração é melhor? De que parte do mundo? Asiáticos ou europeus? Nesses aspectos foi discutido qual imigrante seria melhor para a agricultura (os suíços, os alemães, os irlandeses) que já que na maioria dos casos os imigrantes da Europa que vinham para cá ficavam no litoral e por isso não serviam, pois a necessidade estava em núcleos coloniais no interior do Brasil, em meio a essas discursões estava ate a possibilidade de estabelecer colônias de africanos o que não foi pra frente. Essas discursões estavam ligadas tanto a necessidade de mão de obra quanto à necessidade de população para a afirmação do território¹²

O Regulamento das Missões estava intimamente ligado com as alternativas do governo em expandir seu território por meio das missões, essas missões por outro lado, mudaram com o passar do tempo já que no seu início estava ligado apenas à missão de “salvar almas” agora estava relacionada com o processo de civilização e garantia do território, bem como no caso da Amazônia o uso dessa mão-de-obra para agricultura, ainda nesse respeito à política dos aldeamentos estava ligado à política de terras que já estava sendo pensados dès do regulamento das missões em 1845, a política de terras viria a delimitar o público do privado e a civilização (concentração dos Índios em aldeamentos) seria a alternativa dada para que as terras não fossem ocupadas sem a devida compra, havendo assim a extinção de terras indígenas já que no Império a definição ou reconhecimento do índio se dava pelo estado de selvageria a que ele se encontrava, isso permitiu até mesmo a tomada de aldeamentos indígenas já que esses estavam incorporados na sociedade civilizada e, portanto não eram mais reconhecidos como Índios. Muitas das aldeias criadas a partir dos regimentos das missões estavam em situação de abandono principalmente com a falta do diretor geral que em muitos casos morava na capital estando distante assim do que estava acontecendo na aldeia o que deixava muitos preocupados como no caso de Joaquim Francisco Coelho no Pará que estava preocupado com os conflitos existente entre os Índios e autoridades locais, onde os índios estavam em situação de semi-escravidão e destacava a falta de um diretor-geral¹³.

¹² Cf. Kodama (2009, p. 13-290).

¹³ Id., 2009, p. 13-290.

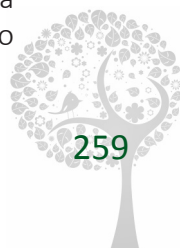


A tradição historiográfica procurou retratar os índios como um “problema” a ser solucionado pelo Estado brasileiro autores como José Maia Bezerra Neto e Eliane Cristina Lopes Soares, discutem sobre os conflitos sociais envolvendo os imperiais e os indígenas da região. As análises que envolvem as colônias indígenas no Brasil são bem poucas. Quando se escreve sobre eles a maioria dos autores esquecem as diversidades e especificidades existentes em cada região, tornando assim, necessário que se faça um estudo mais direcionado a nossa região amazônica.

Ao analisar os discursos políticos do Império, os escritos dos intelectuais representantes do IHGB e até leis, decreto e decisões do governo Imperial poderemos ter uma noção de como esses povos eram vistos aqui na Amazônia. Há a necessidade de sabermos como estava sendo pensadas as colônias indígenas? Para que propósito elas foram criadas? Quais os indivíduos interessados ou não nesses espaços? Quais regiões da Amazônia foram separadas para esse fim? E se os indígenas se mantiveram alheios a esse processo?

Para sabermos como e o que estava sendo pensado pelos políticos e intelectual do império a respeito dos indígenas amazônicos, será necessário recorrer a fontes digitalizadas contidos nos Anais da Câmara dos Deputados para analisar os discursos proferidos pelos deputados que dizem respeito às colônias indígenas. Escritos do IHGB que nesse momento representava o pensamento intelectual da época e por sua vez estava pensando o lugar do índio na sociedade Imperial e por fim, as Leis Decreto e Decisões como resultadas do embate entre os discursos e escritos que envolviam a mentalidade e o pensamento da época.

Devemos levar em consideração as especificidades de cada região de acordo com Nunes, as preocupações dos governantes da Amazônia não eram, por exemplo, a ocupação da terra em si, mais sim uma pequena população útil em contra partida com uma grande quantidade de indígenas que existia na região e que não era utilizado para a agricultura, isso não quer dizer que a preocupação se dava apenas por uma questão de mão-de-obra em si, mais sim uma por uma questão de desenvolvimento da região já que esses povos eram considerados por grande parte da população “prejudiciais e devastadores”, ainda segundo o autor os braços mais eficazes para ocupar a região que não



tinha uma ocupação regular eram os índios e que os discursos em torno das colônias indígenas estavam mais pautados em interesses particulares do que em uma política do estado imperial¹⁴.

Mauro Cezar Coelho analisa os discursos produzidos tanto pelos intelectuais quanto pelos políticos da época e nos mostra que esses discursos expressavam os interesses daqueles que os formulavam e com isso expressam conflitos que devem ser analisados. Cezar Coelho analisa esses discursos levando em consideração o Regulamento das missões de 1845, como ele foi percebido pelos políticos e intelectuais locais e como foi jugado a sua eficácia¹⁵.

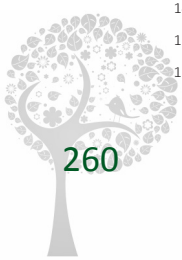
O período a ser analisado será de 1840 a 1880, pois é dentro desse período que estão os acontecimentos mais importantes envolvendo as colônias indígenas do império. Segundo Nunes (2011), a partir de 1840 é que se iniciam os debates no parlamento sobre as colônias indígenas¹⁶, o governo imperial cria o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos índios (1845), a Lei de Terras (1850), e segundo o Márcio Couto há um declínio dessas colônias entre as décadas de 1950 e 1980.

Ao final da pesquisa poderemos fazer uma análise do contexto histórico das colônias da região, bem como saberemos quais as principais opiniões a respeito dessas colônias e os sujeitos envolvidos com as questões indígenas na Amazônia do século XIX. Entender o porquê dos interesses convergentes e divergentes entre as elites províncias e os governantes imperiais a respeito desses espaços, demonstrar o que se produzia nessas colônias, bem como as técnicas de cultivo, as áreas destinadas para essas colônias e Identificar até que ponto os indígenas se deixavam dominar. Para tanto há a necessidade de se analisar os discursos em torno das colônias indígenas no norte do Império entre as décadas de 1840 a 1880 contidos nos escritos dos intelectuais representantes do IHGB, e os discursos dos políticos da época em torno desse assunto.

¹⁴ Cf. Nunes (2011, p. 253-341).

¹⁵ Cf. Coelho (2007, p. 1-14).

¹⁶ Cf. Nunes (2011, p. 253-341).



3. OS DISCURSOS

Será que as colônias indígenas que pra cá vieram foram pensadas de acordo com os mesmos modelos propostos para o restante do território? De acordo com a historiografia citada podemos perceber que entre os interesses nessa questão estava à do domínio do território, da escarcas de mão-de-obra para a agricultura e o aumento da população que conseqüentemente gerou um aumento na procura por esses gêneros. Ao que tudo indica as colônias indígenas da Amazônia não estava sendo pensada como forma de tirar terras desses povos já que o território era bastante extenso, a preocupação estava na produção de alimentos e como elemento de moralização e civilização desses povos. Podemos acrescentar a isso, o fato de que os colonos estrangeiros que vinham para trabalhar na agricultura só ficavam no litoral daí uma preocupação com a mão-de-obra indígena que era bastante farta nesse território¹⁷. A preocupação por parte das autoridades locais era de torna-los úteis para a agricultura, pois, segundo Nunes, a região não possuía uma agricultura considerável, estava com escarcas de gêneros alimentícios para sua população que estava em constante aumento por causa da produção da borracha e vivia apenas com exportação de produtos extrativistas¹⁸.

Como os indígenas da região se portaram diante desses espaços? (colônias) Considerando alguns escritos da época notamos que esses indígenas se mantiveram alheios (nas discursões pelo menos) às determinações de criação dessas colônias, mas, de acordo com Schettino (2012), esses povos desenvolveram importantes estratégias de “controle e domínio de seus territórios históricos tradicionais e necessários à sua produção social enquanto grupo etnicamente diferenciados”.¹⁹ E Little argumenta que.

A resistência ativa às invasões representa, sem dúvida, uma das respostas mais comuns na história da expansão de fronteiras. Quinhentos anos de guerras, confrontos, extinções, migrações forçadas e reagrupamento étnico envolvendo centenas de povos indígenas e múltiplas forças invasoras de portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e, nos últimos

¹⁷ Cf. Nunes (2011, p. 253-341).

¹⁸ Idem, *Ibidem*.

¹⁹ Cf. Schettino (2012).



dois séculos, brasileiros, dão testemunho da resistência ativa dos povos indígenas para a manutenção do controle sobre suas áreas. (LITTLE, 2002, p. 5).

O que podemos observar é que havia sim resistência por parte das comunidades indígenas e que por isso não podemos deixar de considerar que eles como alvo central desses discursos criaram estratégias de manutenção de seu território. Através dessa pesquisa podemos identificar que estratégias foram essas.

4. OS DISCURSOS E OS INDIVÍDUOS

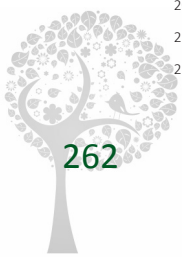
Partindo da perspectiva de Pierre Bourdieu que escreve sobre as simbologias da palavra, ele destaca a importância dos discursos proferidos, assimilados e introjetados, podemos observar que no caso dos discursos feitos pelos intelectuais e pelos políticos trazem uma carga de símbolos que se forem examinados com cuidado podem nos dizer muito sobre os agentes dos discursos, assim como, as preocupações em torno dos indígenas da Amazônia²⁰. Considerando que segundo José D'Assunção Barros, a história política do século XIX estava pautada nas políticas dos grandes estados e imposições de grupos dominantes da sociedade, os discursos políticos feitos nas assembleias e os descritos nas páginas do IHGB, dizem muito a respeito do que estava sendo pensado, por que esta sendo pensado e qual o propósito da preocupação em torno da figura indígena principalmente aqueles que dizem respeito às colônias indígenas no território amazônico. Em fim os reais interesses políticos governamentais e sociais que haviam por trás dos discursos proferidos sobre os aldeamentos²¹.

Para José D Assunção a análise do discurso deve levar em consideração o “contexto histórico-social que o envolve e que de alguma maneira atribui-lhe sentido”. Ou seja, devemos analisar não somente o discurso em si mais também analisar elementos externos ao texto, isso significa que para entendermos o discurso proferido devemos levar em consideração à sociedade na qual o interlocutor do discurso vive²².

²⁰ Cf. Bourdieu (2008, p. 85-126).

²¹ Cf. Barros (2005, p. 128-140).

²² Idem, Ibidem.



Todo texto é produzido em um lugar que é definido não apenas por um autor, pelo seu estilo e pela história de vida desse autor, mais principalmente por uma sociedade que o envolve, pelas dimensões desta sociedade que penetram no autor, e através dele no texto, sem que disto ele se perceba. (BARROS, 2005, p. 133).

Nessa perspectiva, a análise deve levar em consideração não somente o discurso em si, mais deve se estender a análise do indivíduo na sociedade em que ele vive e como sujeito histórico, fazendo assim com que ele reproduza o pensamento da sociedade de que ele faz parte, o autor do discurso parte de seu tempo²³.

No que diz respeito às colônias indígenas do norte do império podemos dizer que os discursos em torno delas são revestidos de elementos simbolicamente constituídos de ideais de modernidade e civilização, fazendo assim com que houvesse uma tentativa de dominação e moralização da população local²⁴. Segundo Nunes esses discursos serviam para se mascarar os reais interesses dessas classes, entre eles está o propósito de promover a moralização das populações amazônicas e assegurar o controle e ocupação dessa extensa região.

REFERÊNCIAS

BARROS, José d Assunção. Historia política, Discurso e imaginário: Aspecto de uma Interface. **Revista de História**, n. 12, p. 128-140, jan./jun. 2005. João Pessoa.

BEZERRA NETO, José Maria. Os Males da Nossa Origem: o passado colonial através de José Veríssimo. In: **Terra matura: historiografia e história social na Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2002. p. 39-65.

BLOCH, Marc Leopoldo Beinjamin. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2008.

²³ Cf. Schwarcz (2001, p. 1-12).

²⁴ Cf. Bourdieu (2007).



COELHO, Mauro Cezar. **Estado, Intelectuais e a Questão Indígena no Pará Século XIX**. Texto apresentado no Simpósio Nacional Estado e Poder Intelectuais. São Luiz. 2007.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Proposição teórico-metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. Políticas Indigenistas. In: _____. **Os Índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 65-82.

KODAMA, Kaori. **Os Índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; São Paulo: EDUSP, 2009.

LETTLI, Paul E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma Antropologia da Territorialidade**. Brasília, DF: 2002.

MONTEIRO, John M. **Tupis, tapuios e historiadores. estudos de História indígena e do Indigenismo**. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo Disciplinas HZ762 e HS119. Campinas, SP: 2001.

NUNES, Francivaldo Alves. “Braços para o cultivo: Índios, imigrantes e nacionais”, “Introdução”. In: _____. **Sob o Signo do moderno cultivo: Estado imperial e a agricultura na Amazônia**. 2011. Tese (Doutorado), UFRJ, Rio de Janeiro. 2011. p. 253-341.

_____. Aldeamentos e colônias agrícolas do Pará, décadas de 1840-1880: Usos da terra e produção rural. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, Eliane Cristina Lopes. A Ilha dos Nheengaíbas: alianças e conflitos nas vilas do Marajó (Século XVIII e XIX). In: _____. **Meandros da História: trabalho e poder no Pará e no Maranhão, século XVIII e XIX**. Belém: UNAMA, 2005. p. 85-103.

SCHETTINO, Marcos Paulo Froes. **A questão indígena, o Indigenismo e o novo governo**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/ultimas/revista/artigo/novo-gov_marco.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2012.

WEINSTEIN, Bárbara. Pará versus Amazonas. In: **A Borracha na Amazônia: Expulsão e decadência, 1850-1920**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: HUCITEC/ Editora de Universidade de São Paulo, 1993. p. 219-240.



O contexto histórico da educação popular em saúde e sua relação com a Educação do Campo

Luana Costa Viana¹

Salomão Antônio Mufarrej Hage²

Sônia Maria da Silva Araújo³

Sheila Alves de Araújo⁴

Resumo: Este artigo objetiva analisar sucintamente as políticas de saúde no Brasil desde o início do século XIX até a contemporaneidade estabelecendo relação entre sua concepção inicial e a recente proposta da Educação Popular em Saúde (EPS) voltada às demandas da população menos privilegiada economicamente, com destaque para as populações do campo. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa e realizou-se por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental. A EPS é analisada na concepção teórica de Vasconcelos (2001). O estudo utilizou a legislação educacional e de saúde brasileira no período estipulado, destacando a Política Nacional de Saúde das Populações do Campo e da Floresta. Os resultados apontam para uma evolução histórica da proposta de educação em saúde que, anteriormente visava tão somente impor mudanças de comportamento e atualmente visa atender às necessidades da população brasileira em ações de caráter crítico e participativo embora enfrente muitos obstáculos para materializar-se plenamente.

Palavras-chave: História. Educação Popular em Saúde. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Popular em Saúde é um processo de formação e capacitação que ocorre numa concepção política de classe e que se relaciona à ação popular organizada a fim de construir uma sociedade mais igualitária, democrática e justa. Ela pode ser caracterizada como teoria a partir da prática.

O presente estudo propõe como objetivo analisar sucintamente as políticas de saúde no Brasil desde o início do século XIX até a

¹ Universidade Federal do Pará. E-mail: educa697@gmail.com

² Universidade Federal do Pará. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Pará. E-mail: ecosufpa@hotmail.com

⁴ Universidade Federal do Pará. E-mail: sheila_araujofns@yahoo.com.br



contemporaneidade estabelecendo relação entre sua concepção inicial e a recente proposta da Educação Popular em Saúde (EPS) voltada às demandas da população menos privilegiada economicamente, com destaque para as populações do campo.

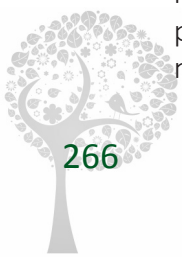
A abordagem qualitativa é a opção metodológica adotada, por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental. A EPS será analisada na concepção teórica de Vasconcelos (2001). O estudo utilizará a legislação educacional e de saúde brasileira no período estipulado, destacando a Política Nacional de Saúde das Populações do Campo e da Floresta. O artigo está organizado em quatro itens. O primeiro tratará das Políticas de Saúde no Brasil e sua relação com as populações do campo e a Educação em Saúde proposta. O segundo item abordará a reforma sanitária e a educação popular em saúde. No terceiro item serão analisadas as políticas de saúde destinadas aos povos do campo. O último item tecerá considerações finais sobre este estudo.

2. AS POLÍTICAS DE SAÚDE NO BRASIL: SUA RELAÇÃO COM AS POPULAÇÕES DO CAMPO E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE PROPOSTA

Abordar as políticas de saúde no Brasil é tarefa que passa, necessariamente, por uma contextualização histórica da saúde do país. Com isto, pretende-se fornecer elementos para a compreensão das articulações entre os processos econômicos, políticos e as práticas de saúde no país, a partir do conhecimento das raízes históricas das políticas de saúde que foram sendo implantadas ao longo da constituição do Estado brasileiro. Este embasamento é de extrema relevância para o estudo das Políticas de Saúde para o campo brasileiro e de sua relação com o contexto que o envolve.

As ações iniciais de saúde pública ocorreram no período colonial e foram desencadeadas pela vinda da família real ao Brasil em 1808 e por seu interesse em manter uma mão de obra em boa situação de saúde consequentemente viabilizando questões de ordem econômica (BAPTISTA, 2007).

Entre o povo brasileiro havia grande diversidade: portugueses, imigrantes europeus, índios e negros escravos. Sujeitos que naquele período viviam num contexto em que a saúde era permeada de práticas não regulamentadas e que variavam de acordo com os saberes e culturas



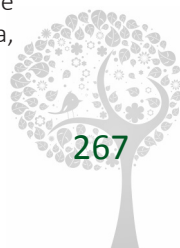
de cada povo aqui presente. Em face da necessidade emergencial de atendimento médico, o povo brasileiro recorria à medicina popular e à religiosidade como uma terapêutica. Entre os sujeitos que utilizavam práticas de cura orientadas para o lado espiritual estavam: os curadores, as rezadeiras, os raizeiros, os pajés, as mães-de-santo, os jesuítas e os ativistas médicos. Como exemplo destas práticas destaca-se a “triaga brasílica”⁵, um antídoto preparado pela Companhia de Jesus (RIBEIRO, 1997).

A chegada da família real ao país iniciou um projeto de institucionalização da saúde no Brasil e a regulação da atuação médica. Rosen (1994) aponta que neste mesmo ano ocorreu a inauguração da primeira Faculdade de Medicina, a Escola Médico Cirúrgica, localizada em Salvador na Bahia. Esta instituição objetivava proteger a saúde da população seguindo, para tanto, os modelos europeus.

Estas mudanças desencadearam um maior controle sobre as práticas de saúde popular e a retirada de religiosos da direção de diversos hospitais, principalmente a partir da primeira República. Costa (1989) acrescenta que outra mudança importante foi a inauguração de hospitais públicos destinados a controlar as patologias tidas pelo Estado como prejudiciais à sociedade: a tuberculose, a hanseníase e as doenças mentais. Dessa forma, em 1852 é inaugurado no Rio de Janeiro o precursor dos diversos hospitais públicos psiquiátricos, o Hospital Dom Pedro II.

A atenção conferida pelo governo à saúde e à formação profissional no Brasil neste momento esteve ligada a interesses políticos e econômicos relacionados ao desenvolvimento do país. Rosen, (1979), Costa (1985) e Baptista (2007) afirmam que estas ações foram embasadas em uma política já aplicada de forma efetiva desde o século XVIII em países europeus, de forma que tal política direcionou o foco especificamente para: o saneamento e proteção das cidades (especialmente as portuárias); o controle e observação das patologias e dos doentes; o estudo sobre as patologias e desenvolvimento de intervenções curativas mais adequadas ao controle das doenças.

⁵ Um antídoto composto de plantas, raízes e ervas do Brasil preparado e utilizado pelos padres jesuítas que trabalhavam com ofícios da saúde no período colonial. É útil para combater os feitos nocivos de qualquer tipo de veneno e de mordedura de animais, bem como para tratar dores de origens diversas, febres, pestes, epilepsia, paralisia, etc. (SANTOS, 2003).



A República foi marcada pela hegemonia da elite oligárquica e pela ideologia da nacionalidade onde as ações de saúde se configuravam como uma estratégia de controle do estado sobre o território brasileiro. Rossi (1980) salienta que em 1888 a abolição da Escravatura e a demanda por mão de obra saudável intensificaram correntes imigratórias provenientes, principalmente, da Itália, Espanha e Portugal. Porém, as epidemias que atingiam os trabalhadores em decorrências das péssimas condições de saneamento geravam prejuízos econômicos para o país.

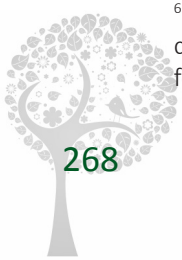
Desta forma, os fatores supracitados influenciaram a criação da Diretoria Geral de Saúde Pública (DGSP) em 1897, o estímulo às pesquisas nas faculdades de medicina e no exterior e a implantação de institutos de pesquisa, entre os quais se destaca o Instituto Soroterápico Federal surgido em 1.900 cujo nome foi alterado para Instituto Oswaldo Cruz (BAPTISTA, 2007).

No período da Proclamação da República uma Constituição foi elaborada e assinalava a centralização do controle nas mãos dos estados produtores de café da região centro-sul, configurando a política do “café com leite”. Tal constituição incluiu a saúde como uma área de âmbito estatal constituindo sua estrutura e locais de atuação (IYDA, 1994).

Durante o governo de Rodrigues Alves, iniciado em 1902, as ações de saúde focavam a “higienização”⁶ tendo como figura de destaque nas medidas de saúde implantadas Oswaldo Cruz que ocupou a diretoria geral de saúde pública em 1903, cargo que hoje equivale ao de Ministro da Saúde. Iyda (1994) e Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz (2003) indicam que suas ações focaram os casos de febre amarela, varíola e peste bubônica, e entre suas intervenções a mais polêmica foi a campanha de vacinação obrigatória que gerou a Revolta da Vacina.

A Revolta da Vacina caracterizou-se por uma reação da população contra o governo e foi deflagrada no dia 13 de novembro de 1904. O Governo conseguiu derrotar o levante, porém, suspendeu a obrigatoriedade da vacina. As ações de saúde coletiva daquele período, caracterizadas como intervencionistas e disciplinadoras dos

⁶ No contexto da higienização a Educação em Saúde configurou-se em instrumento que, isoladamente, pretendia ser capaz de ensinar aos sujeitos hábitos saudáveis de forma a evitar as doenças (SABÓIA, 2003).



comportamentos e hábitos, foram efetivas em realizar os objetivos a que se propuseram, atingindo suas metas, por exemplo, na erradicação da febre amarela no Rio de Janeiro em 1907 (FIOCRUZ, 2003).

Após a primeira fase das ações de saúde sob o comando de Oswaldo Cruz a ênfase passou a ser conferida ao saneamento rural e a batalha contra as três endemias que mais afetavam o campo brasileiro: a Ancilostomíase, a Malária e o Mal de chagas. A fim de atender a estes objetivos expedições foram realizadas na área rural do país que viabilizaram obter informações sobre a realidade sanitária dos locais pesquisados.

Em relação ao relatório gerado por tais expedições as razões apontadas pelos pesquisadores para o estado péssimo de saúde das regiões visitadas estavam na inexistência de assistência médica e medicamentosa, e na falta de informação a respeito das medidas de profilaxia individual contra a malária. Em suas palavras, carregadas de crítica social, a causa de tais entraves “é o abandono do proletário a um estado mórbido perfeitamente atenuável ou a fatalidade da morte por uma moléstia perfeitamente curável”. O relatório ainda acrescenta que o “desprezo pela vida humana da parte dos poderes públicos e dos possuidores de seringais...” era o maior de todos os obstáculos que puderam perceber (CRUZ; CHAGAS; PEIXOTO, 1972, p. 122). Lima, Fonseca e Hochman (2005) afirmam que foi grande a repercussão dos relatórios médicos destas expedições e que as mesmas suscitaram discussões que consideravam as elevadas incidências de doenças como causa direta do atraso do progresso da nação.

Nesta época o movimento sanitarista passou a interpretar a saúde como sendo uma questão social e política e clamavam pela necessidade de uma “educação sanitária” que focasse a relação do homem com o meio ambiente. Esta educação postulava o “viver higiênico” que diz respeito ao teor das ações de educação em saúde que consideravam a limpeza do domicílio, a higiene pessoal, a manipulação para o uso de água e de alimentos e os cuidados com o lixo e com os dejetos (ACIOLI; DAVID, 2008).

A educação sanitária era direcionada prioritariamente ao controle do estado brasileiro sobre as famílias mais carentes da população, onde o *higienismo*⁷ influenciou as ações de educação em saúde.

⁷ É um princípio doutrinário que surgiu da revolução bacteriana desencadeada pelas



Em 1920 é criado o Departamento Nacional de Saúde Pública para responsabilizar-se pelas questões sanitárias, de saneamento rural e urbano, de saúde dos portos, de combate às endemias, de higiene infantil, industrial e profissional para fortalecimento e desenvolvimento do país no setor agroindustrial. Porém, as ações de saúde eram direcionadas apenas para ações coletivas e preventivas sem, no entanto, englobar ações de assistência à saúde. Assim, o atendimento à saúde integral da população (o acesso a todos os níveis de complexidade no atendimento) não despertava o interesse dos governantes brasileiros, e, dessa forma, não havia uma política de saúde que contemplasse uma ampla proteção social (HOCHMAN; FONSECA, 1999).

O padrão exportador capitalista adotado na década de 1920 pressionava o estado brasileiro a obter maior controle sobre as condições de higiene dos navios e portos a fim de impedir a propagação de doenças. Por esta razão esse período foi permeado pela perspectiva do risco, onde o objetivo das ações de educação em saúde era o de prevenir doenças a fim de ter uma mão de obra sadia para aumentar a produtividade econômica do país. Neste contexto, ocorreram mudanças relativas à saúde pública e à assistência médica individual. Os movimentos sociais exigiam respostas do poder público em relação à situação de saúde no país.

Neste período foi aprovada a Lei Eloy Chaves (1923), criando as Caixas de Aposentadoria e Pensões (CAPS), medida que permitia a algumas categorias profissionais, ligados aos setores ferroviário e marítimo, um seguro social financiado pelas empresas e pelos próprios trabalhadores das mesmas. Apesar de esta assistência à saúde se limitar somente aos segurados, tal modelo embasou a construção de um sistema de proteção social brasileiro, que se efetivou posteriormente sob o comando de Getúlio Vargas na década de 1930 (OLIVEIRA, TEIXEIRA, 1985).

A crise do padrão exportador capitalista e a elevação da dívida externa promoveram conflitos entre os republicanos e os liberais. Tais fatos somaram-se à crise mundial do café de 1929, gerando um cenário

descobertas científicas de Pasteur. Este princípio postula a higiene como fulcro central da ação educativa, assim, as práticas de saúde embasadas nesta perspectiva defendem que é necessário ensinar às famílias de classes sociais menos favorecidas os hábitos de higiene e cuidados para obter boa saúde.



propício à Revolução de 1930. Desta forma, sujeitos pertencentes às oligarquias, ao movimento tenentista e às classes médias urbanas atuaram para reduzir o poder oligárquico e inserir a burguesia nestas relações de poder. Além disso, a migração campo-cidade deflagrada pela crise do café estimulou o processo de industrialização e urbanização conforme afirma Rossi (1980). Em face deste quadro, os surtos epidêmicos já existentes se intensificaram ocasionados pelas péssimas condições de vida inerentes ao excesso populacional e a falta de infraestrutura sanitária

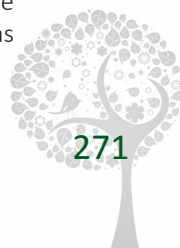
Diante das reivindicações dos movimentos sociais o Estado Novo, que seguia uma linha de atuação populista, criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) e o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), este último através da Lei nº 1.920 em 1953. O MESP reuniu proposições referentes a ações de saúde pública preventivas e o MTIC se responsabilizou por criar mecanismos de proteção ao trabalhador.

A construção do Sistema Público de Previdência Social começou com a criação dos Institutos de Aposentadorias de Pensões (IAP's)⁸ entre os anos de 1933 a 1938. A partir de tais ações o Estado assume o papel de interventor na proteção social, a fim de atender a algumas reivindicações dos trabalhadores sem arriscar a lucratividade do capital. Os IAP's eram responsáveis por atender questões relativas ao ciclo de vida (velhice, doença, morte e invalidez) e aos serviços de assistência médica, pensões e auxílio-doença.

Apesar de tais mudanças representarem um importante avanço nas políticas de saúde, estas medidas não incluíam o trabalhador rural, os profissionais liberais, bem como outros trabalhadores que atuassem em funções não reconhecidas pelo estado. Esta segregação em relação aos direitos dos cidadãos brasileiros Santos (1979) denomina de *cidadania regulada*⁹. Além disto, os níveis de complexidade dos serviços de saúde prestados aos profissionais contribuintes divergiam de acordo com o poder econômico de cada categoria. A divisão da

⁸ Os IAP's atendiam questões relativas ao ciclo de vida e aos serviços de assistência médica, pensões e auxílio-doença.

⁹ Para a cidadania regulada são considerados cidadãos os trabalhadores que se encontram engajados na produção e cujas ocupações sejam reconhecidas e definidas por lei (SANTOS, 1979).



saúde em níveis de atenção é realizada numa busca de racionalidade dos sistemas de saúde de acordo com sua complexidade.

É possível distinguir os três níveis de atenção em saúde da seguinte forma: 1) Nível Primário: caracteriza-se por não haver distinção de idade, sexo, nem de causa de consulta, com objetivo de ação antes que uma determinada doença se instale ou de diagnóstico precoce; 2) Nível Secundário: caracteriza-se por ser ambulatorial ou hospitalar, no qual se distinguem problemas para populações específicas que demandam atenção em nível especializado, com a progressão de uma determinada doença mais avançada, porém ainda passível de uma intervenção mais básica; 3) Nível Terciário: caracteriza-se por ser eminentemente hospitalar, com a realização de ações especializadas e com uso de tecnologias mais complexas.

Segundo Mendes (1993) o sistema de proteção à saúde apresentou mudanças relevantes durante a década de 1950 devido à demanda crescente por serviços de saúde a serem prestados aos trabalhadores urbanos que se configuraram como elemento essencial no processo de industrialização que se descortinava nesse momento no país. Este fato levou ao surgimento de convênios com grandes hospitais particulares caracterizando o surgimento de um *modelo assistencial hospitalocêntrico*¹⁰ e do foi denominado *medicina de grupo*. Este modelo foi subsidiado por conhecimentos científicos aprofundados adquiridos com os experimentos científicos realizados durante as guerras mundiais (BRAGA; PAULA, 1987).

É nesse período que formas organizadas de pressão promovidas pelos trabalhadores rurais exercem forte influência sobre as políticas públicas de saúde no país, dentre as quais destacamos a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) em 1950 e as Ligas Camponesas cuja origem remonta a década de 1945 quando estiveram filiadas ao Partido Comunista Brasileiro, mas que retornam com força total a partir de 1955. Neste ano, é criada a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco, a SAPP, em

¹⁰ No modelo hospitalocêntrico o hospital funciona como a porta de entrada dos usuários dos serviços de saúde. Nestes estabelecimentos o nível de complexidade do atendimento é maior e mais caro, não se restringindo a consultas e orientações de profissionais de saúde, mas, englobando intervenções de maior complexidade como cirurgias e exames sofisticados.



Pernambuco representando um momento no qual as Ligas passaram a ser um movimento agrário, que contagiou um grande contingente de trabalhadores rurais e também urbanos (MONTENEGRO, 2008).

Ao contrário da política de bem-estar social presente nos países desenvolvidos europeus no período pós-guerra, o Brasil adotou na década de 1950 uma ideologia desenvolvimentista que apregoava a necessidade de aumentar o nível de saúde da população pobre brasileira como condição para alcançar o desenvolvimento. Assim, entre os marcos deste momento histórico destacam-se: a criação do Ministério da Saúde (Lei n.º 1.920 de 1953); a criação do Departamento Nacional de Endemias Rurais (Lei nº 2.743, 1956), e a criação do Serviço Social Rural (Lei nº 2.613 de 1956) que previa prestação de serviços sociais, o fomento a criação de cooperativas e a execução de pesquisas para o desenvolvimento rural.

Além dos fatores já citados a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) representou um grande avanço para as lutas dos trabalhadores do campo. O reconhecimento oficial desta instituição ocorreu em 1964, através do Decreto Presidencial nº 53.517. Neste período existiam 14 federações e 475 Sindicatos de Trabalhadores Rurais, e, atualmente, existem 27 federações que possuem cerca de 4 mil sindicatos rurais e 20 milhões de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Apesar de o golpe militar de 1964 ter reprimido as ações da entidade suas atividades foram retomadas pelo Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) em 1968 (CONTAG, 2009).

Ao mesmo tempo, foi regulamentada pelo governo a Lei n.º 4.214/63 que criou o Estatuto do Trabalhador Rural, por meio do qual foi instituída a Previdência do Trabalhador Rural. Estas ações abriram a possibilidade do acesso aos benefícios da legislação trabalhista (salário mínimo, 13.º salário e férias). No ano de 1967 foi criado o Fundo de Assistência e Previdência Rural (FUNRURAL) que se caracterizou como subsistema de transferência de renda (DELGADO; CASTRO, 2003).

3. A REFORMA SANITÁRIA E A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

Entre os eventos de saúde que influenciaram as ações de saúde implantadas no país a III Conferência Nacional de Saúde (III CNS), realizada em 1963, se revestiu de fundamental importância.



A conferência postulou como “fontes de saúde” a racionalidade do planejamento, na produtividade e na distribuição de riquezas revelando uma ideologia que priorizava o desenvolvimento econômico.

Pelo exposto até aqui identifiquei que a organização dos serviços de saúde para a população brasileira não tinha e, infelizmente, ainda não possibilita o acesso à saúde integral, revelando assim uma dicotomia de vital importância na análise das políticas públicas de saúde no Brasil: uma política pública de acesso universal com foco na prevenção de doenças transmissíveis destinada à população mais carente do país e uma política de assistência curativa destinada aos contribuintes da previdência social.

Este momento desenvolvimentista revelou uma nova faceta das políticas públicas de saúde, que embora continuassem sendo utilizadas como instrumento de controle do estado sobre o país ampliaram seu espaço de ação pela quantidade de recursos envolvidos nesta nova organização: ensino profissional, indústria de medicamentos e equipamentos de saúde, postos de trabalho, hospitais, entre outros. Este novo contexto preparou a constituição de um complexo médico empresarial que teve grande influência nas práticas de saúde adotadas no país desde então.

Dentre os fatos importantes para a saúde ocorridos na década de 1960 saliento a intervenção do Ministério do Trabalho que suspendeu a participação dos representantes dos empregados e empregadores no desenvolvimento dos programas de saúde em 1964. Além deste fato, destaca-se o ano de 1967 no qual ocorreu a criação do Instituto Nacional da Previdência Social (INPS), por meio do qual foram reunidos todos os Institutos num só e houve a centralização dos recursos financeiros estendendo a compra de serviços da rede privada.

A Lei da Valorização Sindical, 1970, estimulou o apoio do Estado em relação aos sindicatos e viabilizou a assistência social através de convênios entre Sindicatos Rurais e o INPS (BAPTISTA, 2007).

Neste contexto surgiu o *complexo médico-empresarial*, que se constituiu a partir de uma demanda elevada por serviços de saúde por parte do estado devido à inclusão de novas categorias profissionais (os trabalhadores autônomos e rurais) que possuíssem vínculo com o estado e que, portanto, deviam ser atendidas pelo sistema através do INPS.



Em 1976 surge o Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento (PIASS), vinculado ao Ministério da Saúde e constituído pelo Decreto-Presidential de nº 78.307. Tal programa postulava a máxima extensão de cobertura dos serviços de Saúde priorizando a atenção às zonas rurais e pequenas comunidades e a regionalização da Assistência. A partir desta iniciativa o Ministério da Saúde iniciou a implantação de seu modelo de atenção primária, de carácter universal. Este seria ampliado na década de 1980, através do Programa de Ações Integradas de Saúde (PAIS/MS/INAMPS), de abrangência nacional (BRASIL, 1983).

A ação previdenciária rural sofreu duro golpe com a extinção do FUNRURAL, em 1977, fato que extinguiu a representação dos trabalhadores rurais no INPS. Porém, em 1979 surgiram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e as oposições sindicais mostrando que estes movimentos sindicais, ao invés de enfraquecerem, uniram forças de trabalhadores rurais e urbanos em busca de uma melhor qualidade de vida.

Em consonância com muitos preceitos defendidos por tais iniciativas destaco o Movimento da Reforma Sanitária que surgiu no final da década de 1970 que teve como marco a VIII Conferência Nacional de Saúde (1986) – VIII CNS – cujo relatório defendeu a saúde como um dever do Estado e direito do cidadão, além do acesso universal a todos os bens e serviços que a promovam e recuperem.

É relevante salientar os principais eixos da Reforma Sanitária, pois exerceram grande influência na Constituição de 1988. São eles: a unificação do Sistema de Saúde e sua hierarquização e descentralização para estados e municípios, com unidade na Política de Saúde; a universalização do atendimento e equalização do acesso com extensão de cobertura de serviços; a participação da população através de entidades representativas na formulação, gestão, execução e avaliação das políticas e ações de saúde; a racionalização e otimização dos recursos setoriais com financiamento do Estado através de um Fundo Único de Saúde em nível federal (VIII CNS, 1986).

No Fórum da Assembleia Nacional Constituinte ocorreram debates referentes às políticas de saúde, viabilizando desta forma que as reivindicações dos trabalhadores do campo em relação à previdência social e à saúde fossem colocadas. Além disso, os relatórios



e documentos produzidos na VIII CNS e Comissão Nacional da Reforma Sanitária foram utilizados como referência pelos parlamentares (BAPTISTA, 1998).

Deste modo é fundamental ressaltar a importância da Constituição Federal de 1988 que postulou a saúde como direito, utilizando o conceito ampliado do processo saúde-doença. Nesta Constituição a saúde passa a ser considerada como um dos setores que estruturam a seguridade social, ao lado da previdência e da assistência social (BRASIL, 1988).

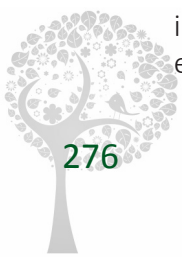
Neste contexto surge o SUS criado pela Lei n.º 8.080/90 que é conceituado em seu artigo 4º:

[...] é o conjunto de ações e serviços de saúde prestados por órgãos e instituições públicas Federais, Estaduais e Municipais, da Administração direta ou indireta e das Fundações mantidas pelo poder público e complementarmente pela iniciativa privada.

É possível inferir que a perspectiva de saúde adotada por tais dispositivos legais mudou radicalmente passando a considerar a saúde como sendo influenciada e determinada por diversos fatores como: a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. Desta forma, os níveis de saúde da população passaram a ser relevantes para a compreensão da organização social e econômica do País.

Através desta e de outras leis que regulamentaram os deveres do Estado em relação à saúde houve o comprometimento por parte do mesmo da integração de políticas sociais e econômicas visando o acesso universal e a equidade em relação às ações e serviços de saúde e à diminuição do risco de doenças e agravos. Isto se daria através de estratégias de promoção, proteção e recuperação da saúde, embasadas na junção do setor da saúde e sua integração com a assistência social e previdência, subsidiando o Sistema de Seguridade Social.

É nesse período, entre as décadas de 1970 e 1980, que ganhou espaço a Tendência Libertadora de Paulo Freire, exercendo grande influência sobre os teóricos da educação em saúde no sentido de embasar uma nova fase que foi nomeada como Educação Popular em



Saúde. Nesta concepção, a educação em saúde superava os objetivos de mudar os hábitos dos sujeitos passando a buscar um processo de conscientização das pessoas e de suas comunidades a respeito das questões que envolvem sua qualidade de vida. Desta forma, através da promoção e da participação desses sujeitos em seu contexto social, político e econômico seriam promovidas transformações desta realidade (VASCONCELOS, 2007).

Foi na década de 1970 que surgiram as primeiras iniciativas de serviços comunitários de saúde organizados pelos movimentos sociais, tais experiências eram desvinculadas do estado e representaram um momento inicial no qual os profissionais de saúde buscaram dialogar com os grupos populares. Nesse sentido, a educação em saúde configura-se enquanto uma opção política que visa à participação popular a fim de garantir emancipação aos sujeitos a partir de uma conscientização de sua situação de saúde e a consequente intervenção para a transformação desta realidade (VASCONCELOS, 2001).

Atualmente é possível averiguar que a educação em saúde se configura enquanto prática social e como uma nova forma de enfrentar os problemas de saúde a partir da qual existe a integração entre os conhecimentos técnicos e os populares num processo dialógico de colaboração mútua.

Assim, a Educação Popular em Saúde, embasada nos princípios dialógicos freireanos, assume um papel relevante na consolidação do SUS, pois adota a participação efetiva dos sujeitos no processo educativo, abandonando as antigas práticas de imposição. Desta forma, Wendhausen e Saupe (2003) elencam elementos essenciais para efetivar tal concepção inovadora de saúde: estabelecimento de diálogo entre os saberes populares e científicos; respeito pelos sujeitos e pela sua alteridade; participação e empoderamento individual e coletivo dos usuários; considerar que a educação em saúde permeia todas as atividades assistenciais; concepção positiva de saúde e acentuação dos recursos pessoais e comunitários.

Os referidos autores realizaram pesquisas junto aos profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF) concluindo que as concepções e práticas dos profissionais de saúde permanecem centradas na doença e no consumo abusivo de tecnologias (WENDHAUSEN; SAUPE, 2003).

Alves (2005) aponta o surgimento de uma nova concepção de



educação em saúde, mas destaca a permanência de práticas educativas hegemônicas de forma que a relação das práticas hegemônicas com as práticas emergentes permite perceber dois modelos de práticas em educação em saúde: O Modelo Tradicional¹¹ e o Modelo Dialógico¹².

4. AS POLÍTICAS DE SAÚDE DESTINADAS AOS POVOS DO CAMPO

Em face do contexto apresentado, destaco a seguir iniciativas que apontam para uma ênfase nas discussões atuais em políticas de saúde voltadas para o campo. Assim, é pertinente destacar as discussões promovidas na XII Conferência Nacional de Saúde realizada em Brasília em 2004 que apontou como desafios: garantir à população do campo reais condições de acesso ao sistema de saúde e assegurar um atendimento em todo o sistema com qualidade e humanização. Nesse sentido, o Ministério da Saúde tem elaborado políticas de acesso da população do campo às ações e serviços de saúde, que estejam em concordância com os princípios e diretrizes do SUS e estabeleçam o regime de cooperação descentralizado para a gestão e financiamento do conjunto de ações a serem propostas.

No processo de construção de políticas públicas voltadas a promover melhores condições de vida e saúde aos povos do campo o Ministério da Saúde passou a debater sobre este tema com diversos atores sociais nele envolvidos como outros ministérios, organização governamentais e não governamentais e movimentos sociais iniciando assim o processo de construção de uma *Política Nacional de Saúde das Populações do Campo e da Floresta* e como um momento importante de culminância destaca-se o I Encontro Nacional de Saúde das Populações do Campo e da Floresta realizado em dezembro de 2006. Entre as propostas lançadas pelos grupos ali presentes destaco:

¹¹ O Modelo Tradicional fundamenta-se no referencial biologicista do processo saúde doença por meio do qual o foco é direcionado à doença e à intervenção curativa, preconizando mudanças de atitudes e comportamentos por meio do uso da comunicação vertical que estabelece padrões a serem seguidos para a manutenção da saúde.

¹² No Modelo Dialógico o diálogo é o instrumento essencial e o usuário é reconhecido enquanto sujeito que possui um saber que não é deslegitimado pelo saber técnico científico. Tal modelo visa o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde através do desenvolvimento da compreensão em saúde.



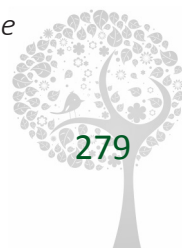
Incluir a temática da filosofia infantil nos currículos escolares do ensino fundamental; Garantir a participação das populações do campo e da floresta na elaboração dos projetos político pedagógicos em suas instituições de ensino, pautando questões sobre saúde, gênero, raça, etnia, e violência contra a mulher; Garantir que a mídia (rádio, TV, *internet* etc.) dissemine as informações sobre a saúde no campo e na floresta; Implantar nas escolas agrícolas disciplinas que tematizem sobre o uso de agrotóxicos na agricultura e suas implicações sobre o meio ambiente e a saúde humana; Desenvolver materiais informativos, comunicativos e educativos em saúde, com a participação das populações do campo e da floresta, garantindo que os sistemas de informação produzidos possam refletir a realidade dessas populações (BRASIL, 2008d, p. 40-41).

A construção da *Política Nacional de Saúde Integral para os Povos do Campo e da Floresta* teve como marco a Portaria nº 719 (Art. 1º, 2004a, p.1), por meio da qual foi criado o Grupo da Terra com a finalidade de:

[...] I – acompanhar a implantação da Política de Saúde para a População do Campo e detalhar as ações a serem implementadas; II – monitorar os acordos das pautas de reivindicações negociadas com os movimentos sociais organizados no campo; III – encaminhar demandas junto às respectivas secretarias e órgãos e, IV – participar das iniciativas intersetoriais relacionadas à saúde da população do campo.

De acordo com a *Política Nacional de Saúde Integral para os Povos do Campo e da Floresta* (2008a) anteriormente não havia políticas e ações em saúde que considerassem a diversidade e as relações sociais do campo (seus sujeitos sociais, as mobilidades populacionais, os modos de produção, as questões culturais e ambientais, as formas de organização de cada território). A construção desta política fundamenta-se na lei nº 8080/90 e na Constituição Federal de 1988 que define saúde como direito do cidadão e dever do Estado e estabelece o conceito de Seguridade Social, fixando a integração dos setores de saúde, previdência e assistência social (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

A *Política Nacional de Saúde Integral para os Povos do Campo e da Floresta* (2008a p.12) possui como objetivo geral:



Promover a integralidade da atenção à saúde das populações do campo e da floresta, reconhecendo suas especificidades de gênero, raça/cor, etnia e geração, visando à melhoria dos serviços e da qualidade de vida.

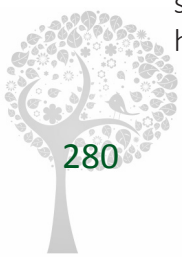
Os princípios e Diretrizes da *Política Nacional de Saúde Integral para os Povos do Campo e da Floresta* são: saúde como direito universal e social; inclusão social, Transversalidade e a intersetorialidade; Formação e educação permanente em saúde; Valorização de práticas e conhecimentos tradicionais; Promoção de ambientes saudáveis na perspectiva da sustentabilidade ambiental; apoio à produção sustentável e solidária; Participação social; Informação e comunicação em saúde, considerada a diversidade cultural do campo e da floresta para a produção de ferramentas de comunicação (BRASIL, 2008a).

Esta política direcionada aos povos do campo se configura em um importante passo inicial na luta pelos direitos destas populações. Constatamos a relevância de debater tal tema visto que a Amazônia, particularmente, ainda tem muitos entraves a superar em relação à qualidade do atendimento de saúde ofertado a população, bem como à formação de um quadro profissional articulado às necessidades e particularidades dos povos do campo.

Diante deste quadro, compreendo que os aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e ambientais são integrantes dos determinantes sociais da saúde. Estes influenciam sobremaneira a qualidade de vida dos diversos extratos populacionais e se relacionam intimamente com a multiplicidade de formas de viver o processo saúde-doença. Assim, é possível perceber a íntima relação entre a educação e a saúde e a importância de que estas áreas sejam discutidas sem a pretensão de tomá-las enquanto frações isoladas do contexto dos sujeitos do campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados apontaram para uma evolução histórica da proposta de educação em saúde. Inicialmente a educação em saúde visava tão somente impor mudanças de comportamento aos sujeitos sem que os mesmos compreendessem a relevância desta inculcação de hábitos. Atualmente a proposta da EPS visa atender às necessidades da



população brasileira em ações de caráter crítico e participativo. Apesar do debate a respeito da EPS ter produzido excelentes propostas no âmbito legal, especialmente em documentos dirigidos às populações do campo e da floresta, existem muitos obstáculos para materializar tais propostas plenamente.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Sônia; DAVID, Helena Maria. A Educação em saúde e a enfermagem em saúde coletiva. In: SANTOS, I. et al. **Enfermagem e Campos de Prática em Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2008.

ALVES, Vânia. Um modelo de educação em saúde para o programa saúde da família. **Interface: Comunicação Saúde e Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, set./fev. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 fev. 2009.

BAPTISTA, Tatiana Vargas. Seguridade Social no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 1, n. 3, jul./set. 1998. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br>>. Acesso em 12 fev. 2009. Brasília, DF.

_____. História das Políticas de Saúde no Brasil. In: MATTA, Gustavo; PONTES, Ana. (Orgs.). **Políticas de Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV / Fiocruz, 2007.

BRAGA, J. C. S.; PAULA, S. G. **Saúde e Previdência – Estudos de política social**. São Paulo: CEBES/HUCITEC, 1987.

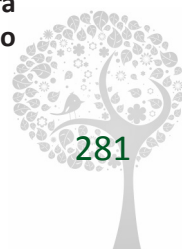
BRASIL. Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953. **Cria o Ministério da Educação e Saúde Pública**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>> Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. Lei nº 2.743, de 6 de Março de 1956. **Cria o Departamento Nacional de Endemias Rurais no Ministério da Saúde e dá outras providências**. Consulta realizada em 12.02.09. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. Lei n.º 4.214, de 2 de março de 1963. **Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural**. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de dezembro de 1988. Acessível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. Lei n.º 8.080, de 19 set. 1990. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o**



funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cff.org.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. Portaria nº 719. De 16 de abril de 2004. **Criação do Grupo da terra.** 2004a. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde das Populações do Campo e da Floresta.** Brasília, DF: MS, 2008a.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA (CONTAG). **Contag representa 20 milhões de trabalhadores.** Disponível em: <<http://www2.contag.org.br>> Acesso em: 12 fev. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE. 3. 1963. **Situação Sanitária da População Brasileira.** Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE. 8. 1986. **Relatório Final.** Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE. 12. 2004. **Saúde: um direito de todos e dever do estado. Brasília.** Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

COSTA, J. **História da Psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro: Xenon, 1989.

CRUZ, O. CHAGAS, C., PEIXOTO, A. **Sobre o saneamento da Amazônia.** Manaus: Philippe Daou, 1972.

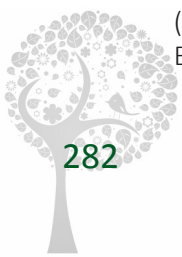
DELGADO, G.; CASTRO, J. A. Financiamento da previdência rural: situação atual e mudanças. In: **Base de financiamento da previdência social: alternativas e perspectivas.** Ministério da Previdência Social – Secretaria da Previdência Social. Brasília, DF: MPAS, 2003. p. 107-126. (Coleção Previdência Social, Série Estudos; 19,)

FIOCRUZ. **Oswaldo Cruz.** 2003. Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br>> Acesso em: 12 fev. 2009.

HOCHMAN, Gilberto; FONSECA, Cristina. M. O que há de novo? Políticas de saúde pública e previdência. In: PADNDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

IYDA, Massako. **Cem anos de saúde pública: a cidadania negada.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1994.

LIMA, Nívea Trindade; FONSECA, Cristina; HOCHMAN, Gilberto. A saúde na construção do Estado Nacional no Brasil. In: LIMA, Nívea Trindade et al. (Orgs.). **Saúde e Democracia: história e perspectivas do SUS.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.



MENDES, Eugênio Vilaça. (Org.). **Distrito sanitário**. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1993.

OLIVEIRA, Jaime; TEIXEIRA, Sônia. **(Im)previdência social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

RIBEIRO, Mara Alice. **A ciência dos trópicos: a arte médica no Brasil do século XVIII**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

WENDHAUSEN, A. SAUPE, R. Concepções de educação em saúde e a ESF. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 17-25, jan./mar. 2003. Florianópolis.



A Educação do Campo e sua relação com a educação especial: breves reflexões sobre as políticas públicas educacionais no Brasil

Luana Costa Viana¹

Salomão Antônio Mufarrej Hage²

Sônia Maria da Silva Araújo³

Sheila Alves de Araújo⁴

Resumo: Este artigo aborda a relação entre a Educação do Campo e a educação especial e objetiva refletir sobre a educação inclusiva e a interface estabelecida com a Educação do Campo nas políticas educacionais atuais do Brasil, focando principalmente as Diretrizes Operacionais *para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (DOEEC), e as *Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica*. Optou-se pela abordagem qualitativa, através de uma revisão bibliográfica e pesquisa documental que analisou dispositivos legais atuais que abordam a Educação do Campo e a educação especial. Entre as referências teóricas deste estudo destacaram-se: Mantoan (1997), Mazzotta (1996), Molina (2008) e Arroyo (2006). A análise destacou que existem indicativos que apontam para uma relação entre educação especial e Educação do Campo enquanto uma articulação viável e necessária, gerada por demandas sociais dos sujeitos do campo e de articulações como o Movimento Por uma Educação do Campo. Diante deste contexto, vislumbra-se um campo vasto para debates, reflexões e ações que materializem tais propostas.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Políticas Públicas Educacionais.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A Educação Especial vem passando por transformações relevantes através de um lento processo que iniciou na segregação até chegar à concepção de inclusão. Tal movimento gerou avanços legais que

¹ Universidade Federal do Pará. E-mail: educa697@gmail.com

² Universidade Federal do Pará. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Pará. E-mail: ecosufpa@hotmail.com

⁴ Universidade Federal do Pará. E-mail: sheila_araujofns@yahoo.com.br



são fruto de inúmeros estudos em nível nacional e internacional por autores como Ribeiro (2003), Baumel e Semeghini (1998), Mantoan (2003), Medeiros (2002), Aranha (2000), Carvalho (2004), Mazzotta (1996), entre outros.

Porém, apesar dos direitos garantidos aos sujeitos com necessidade educacionais especiais (NEE) nos aspectos teóricos e práticos ainda existem muitos desafios a serem enfrentados a fim de que, todos os sujeitos tenham acesso e permanência na escola, objetivando sua inserção e permanência nos demais segmentos sociais.

Para compreender de que forma a Educação especial vem se desenvolvendo é necessário compreender seus enfoques em diferentes momentos históricos. Ribeiro (2003) sugere que recorramos à análise das raízes históricas, filosóficas e psicológicas, para contextualizar o tema. Para tanto, abordaremos de forma breve esta contextualização.

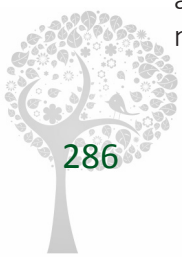
A partir da década de sessenta as ações pedagógicas focaram o princípio da normalização que almejava tornar a vida das pessoas com NEE o mais “normal” possível a fim de que elas fossem integradas na sociedade. Sobre isto Medeiros (2002, p. 40) comenta “[...] Em vez de a sociedade se modificar para recebê-lo, (o aluno) é que deveria se adequar às normas sociais, independente de suas condições físicas.”

Mantoan (1997, p. 48) esclarece o conceito de inclusão e integração afirmando que:

[...] na inclusão o vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém No exterior do ensino regular, desde o começo.

Nesse sentido, verifica-se a oposição entre os dois conceitos que também foi esclarecida por Werneck (1998, p. 35) “[...] quando usamos a palavra integração, queremos dar a idéia de que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa.”

A declaração Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, deu início a um período de vasta produção científica no Brasil em relação ao movimento de Inclusão. Tais discussões teóricas apontam que não cabe apenas “aceitar” o sujeito com NEE na escola comum, mas



compreender que a inclusão significa algo para todos e não apenas a substituição da escola especial pela escola regular”. (CARVALHO, 1997; BAUMEL; SEMEGHINI, 1998).

No contexto brasileiro vale destacar a concepção de educação especial apresentada na Resolução CNE/CEB nº 2, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Os educandos aos quais se destinam tais políticas encontram-se em diversos espaços, entre eles as escolas do campo que, historicamente, têm sido esquecidas pelo governo brasileiro e compreendidas a partir da concepção urbanocêntrica de sociedade. Esta perspectiva enfatiza a crença de que o campo é uma área atrasada e que, portanto, não é necessário pensar sistemas de ensino diferenciados para os sujeitos do campo, como se estes estivessem desprovidos de direitos. Verifica-se então, a necessidade de projetar e efetivar políticas públicas direcionadas aos sujeitos com NEE do campo considerando os seus saberes, suas necessidades e sua realidade posto que a Educação do Campo apresenta, segundo Leite (1999), os sinais históricos do abandono, do reducionismo e do desrespeito. A fim de compreender as origens e os pressupostos da Educação do campo e sua respectiva relação com a Educação Inclusiva abordaremos características desta rede de saberes a seguir.

Este estudo abordará a relação entre a Educação do Campo e a educação especial objetivando refletir sobre a educação inclusiva e a interface estabelecida com a Educação do Campo nas políticas educacionais atuais do Brasil, focando principalmente as Diretrizes Operacionais *para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (DOEEC), e as *Diretrizes Complementares, normas e princípios para*



o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica. A abordagem qualitativa foi adotada, por meio de uma revisão bibliográfica e pesquisa documental, permitiu analisar dispositivos legais atuais que abordam a Educação do Campo e a educação especial. Entre as referências teóricas deste estudo destacam-se: Mantoan (1997), Mazzotta (1996), Molina (2008) e Arroyo (2006).

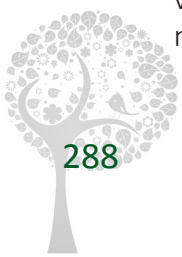
O artigo está organizado da seguinte forma: O primeiro item trata da Educação do Campo, seu conceito, origem e desenvolvimento enquanto rede de saberes; o segundo item relaciona a Educação do campo e a Educação Inclusiva problematizando a questão no Brasil; o último item tece considerações finais a respeito do estudo realizado.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: REDES DE SABERES

O conceito de Educação do Campo surgiu em julho de 1997 por ocasião da realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) na Universidade de Brasília (UNB). Este encontro foi realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a UNB, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Desde então, a Educação do Campo vem se desenvolvendo num processo que iniciou na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC) ocorrida em 1998, e vem sendo aperfeiçoada com destaque para os debates da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC) (FERNANDES; MOLINA, 2004).

A I CNEC foi realizada em Luziânia, de 27 a 30 de julho de 1998, promovida pela CNBB, UNESCO, UNB, MST e UNICEF e seu objetivo maior foi destacar o rural e a educação a ele vinculada na agenda política do país.

A literatura atual sobre o tema mostra a emergência do conceito de Educação do Campo, que se contrapõe à visão tradicional de Educação Rural. Na I CNEC (1998) a expressão “do campo” passou a ser adotada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como integrante do mundo e não um elemento que sobra além da cidade. Desta forma, verifica-se



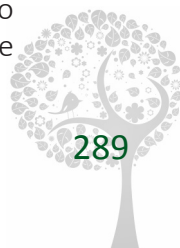
que o campo é compreendido como espaço social que possui vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

A Educação do Campo originou-se das necessidades dos movimentos sociais dos sujeitos do campo pela construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. Ao longo do tempo a expressão “do campo” substituiu o “meio rural” almejando refletir sobre o trabalho dos sujeitos do campo e das lutas sociais e culturais das pessoas que desejam sobreviver desse trabalho, entretanto, também se refere a todo o grupo de trabalhadores e trabalhadoras do campo (I CNEC, 1998).

Desta forma, a Educação do Campo é [...] compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006, p. 28).

Em face deste contexto, a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, portanto, torna-se uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Caldart (2002) nos aponta elementos imprescindíveis nesta educação. Entre eles destaca-se o diálogo entre os sujeitos, que é compreendido na concepção freireana onde o mesmo é um processo dialético-problematizador por meio do qual compreende-se a existência do homem em sociedade como processo, como realidade inacabada e em permanente transformação. Além disso, a construção de um processo educativo articulado com as pedagogias socialista, do oprimido e do movimento é outro fator importante, bem como a construção de escolas do campo e educadores (as) assumindo o papel de sujeitos da educação. (FREIRE, 1981).

Para compreender alguns aspectos sobre os sujeitos do campo é necessário considerar que os mesmos são caracterizados como povos e comunidades detentores de modos de vida, produção e reprodução social característico e em estreita relação com a terra. Estes sujeitos possuem necessidades específicas na área de educação que estão relacionadas ao contexto que os envolve demandando, então, a construção e a efetivação de projetos de desenvolvimento articulados a essas necessidades. Assim, o significado que carrega o termo Educação do campo, segundo as Resoluções da I CNEC, traduz o objetivo de



configurar um projeto de desenvolvimento para o campo onde haja a interação das:

[...] políticas públicas sobre educação com outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: estradas, serviços de comunicação, culturas, assistência técnica, agricultura alternativa, saúde, transporte e lazer (I CNEC, 1998, p. 81).

Neste contexto, advogamos pela elaboração de um projeto de desenvolvimento direcionado aos povos do campo, que deve considerar as identidades nele presentes e a realidade destes povos. A escola do campo, bem como seus demais espaços sociais, possui identidade que, por sua vez, não pode estar desvinculada da cultura, das práticas produtivas e das condições sociais que envolvem os sujeitos do campo. Nesse sentido, é importante destacar as DOEEC, um marco legal resultante da luta deste povo, que no parágrafo único do artigo 2º, define a identidade da escola do campo:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002).

A Educação do Campo traz em si um novo paradigma, conforme nos esclarece Mançano e Molina (2004, p.63):

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadoria e não como espaço de vida.



O embate entre esses dois paradigmas de educação aponta para uma transição do paradigma de Educação Rural para o paradigma de Educação do Campo. Este último vem sendo construído pelos movimentos sociais como o *Movimento Por uma Educação do Campo* e passa por uma transformação mais ampla de concepção do campo enquanto lugar da existência de indivíduos que são sujeitos de sua história e que buscam um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Nesse projeto de sociedade, a escola tem um papel central por permitir ao educando a problematização de seu contexto, numa análise crítica aprofundada dos processos que o levam à alienação.

O movimento que ficou conhecido como “Educação do Campo” possui como características fundamentais a indissociabilidade do debate a respeito de modelos de desenvolvimento em conflito na sociedade brasileira e o papel do campo na construção de políticas públicas que possam transformar esse processo histórico. Assim, torna-se evidente que o *Movimento Por uma Educação do Campo* tem sua gênese nas lutas que compreendem a educação como um direito de todos. Molina (2008) embasa esta defesa no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) ao referir-se ao direito de garantia da igualdade das condições de acesso e permanência à educação em todos os seus níveis. Porém, existe o desafio para que os direitos dos cidadãos do campo sejam materializados por meio de políticas públicas específicas que atendam às necessidades dos povos do campo.

Nesse sentido, Arroyo (2006a) coloca uma tensão entre os direitos abstratos e negados e a necessidade de que se tornem direitos concretos. Ele nos convoca a defender o direito a educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, contextualizado num lugar, numa forma de produção, o da produção familiar, da produção agrícola no campo. Para o autor os sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se configurando como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores e produtores do campo.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REDES E NÓS

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (2008) traz novas diretrizes para o trabalho educacional



com os alunos que apresentam NEE nas escolas de ensino comum, que precisam dialogar com as interfaces da Educação do Campo e sua diversidade cultural como a educação quilombola e indígena e disponibilizar recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, bem como debates nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino considerando diferenças socioculturais desses sujeitos.

Em relação aos dispositivos legais que procuram estabelecer vínculo entre a Educação do Campo e a Educação Inclusiva destaca-se a Política Educacional de Educação Especial que, além de contemplar aspectos gerais para a educação escolar das pessoas com NEE, também considera que:

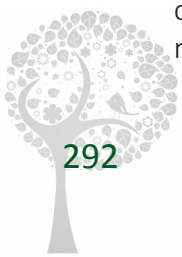
A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2007, p. 17).

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo também se refere à Educação Inclusiva no seguinte trecho:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, também conferem espaço à Educação Inclusiva, em seu artigo 2º, o que representa um conjunto de princípios e de procedimentos que objetivam adequar o projeto institucional das escolas do campo à Educação Especial (BRASIL, 2008).

Marcoccia (2009) realizou uma investigação exploratória através de entrevistas com educadores de 23 escolas públicas do campo, no Estado do Paraná. Averiguou existirem 58 estudantes com NEE



matriculados nas escolas públicas do campo. A maioria dos profissionais revelou em seus relatos não possuir conhecimento a respeito da forma adequada de atender esses alunos, pelo fato de não terem tido acesso à formação continuada e que as escolas nas quais atuam não possuem Atendimento Educacional Especializado por não disporem de recursos físicos, materiais e pedagógicos.

Os profissionais destacaram outros fatores que influenciam no acesso e na permanência dos alunos com NEE nas escolas públicas do campo, a saber: locais de difícil acesso, estradas precárias e o uso do transporte escolar por longas distâncias e sem adaptação. (MARCOCCIA, 2009).

A pesquisa permitiu concluir que, apesar da existência de dispositivos legais inovadores a respeito da interface da Educação Especial no Campo, a efetivação destes discursos políticos ainda não ocorre nas escolas públicas do campo. Além disso, outro fator complicador é que os órgãos responsáveis pela implementação destas leis não estão cumprindo sua parte. (MARCOCCIA, 2009)

Em face deste contexto, observa-se que a inclusão dos educandos com NEE no e do Campo assume um significado único, pois deve fazer parte do contexto histórico destes sujeitos e deve estar voltado para ele. Deste modo, a inclusão escolar, defendida por leis e documentos nacionais e internacionais, só será materializada no campo se os alunos com NEE forem educados no local onde vivem e de forma participativa para que seja considerada a sua cultura, as relações sociais e econômicas desta comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interface da Educação Especial na Educação do Campo pôde ser averiguada na análise empreendida neste estudo, apontando uma série de possibilidades a fim de materializar o que está prescrito pelos dispositivos legais. Esta relação entre estes dois elementos precisa ser foco de estudos e debates a fim de que surjam propostas educativas dos sujeitos do campo para os sujeitos do campo, intimamente relacionadas à sua realidade.



REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria. **Projeto Escola Viva**. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica para os povos do Campo? In: **Educação Básica Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Textos de Estudo. Boletim da Educação, n. 11. Porto Alegre: MST/ITERRA, 2006.

BAUMEL, C.; SEMEGHINI, Idméa. (Orgs.). **Integrar/Incluir**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de dezembro de 1988. Acessível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo**. CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/diretrizes/Resol_CNE-CEB_2002_01.doc>. Acesso em: 19 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

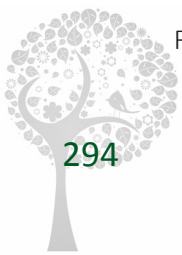
CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo)

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1, 27 a 31 de julho. Luziânia, GO. **Desafios e propostas de ação**, 1998. Disponível em: <<http://tede.unifacs.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da



Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Azevedo de. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

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

LEITE, Sérgio. **Escola rural**. São Paulo: Cortez, 1999.

MANÇANO, Bernardo; MOLINA, Mônica. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia de. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo; 5)

MARCOCCIA, Patrícia. A (In)visibilidade da Educação Especial e da Inclusão nas Escolas localizadas no campo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, de 26 a 29 de outubro, 2009. **Políticas e Práticas Educativas**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3815_2209.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2009.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo-políticas públicas - educação**. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo)

MEDEIROS, Wanderleia. **Representações de professores sobre educação especial diante da inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

RIBEIRO, Maria. Perspectivas da escola inclusiva. In: BAUMEL, C.; RIBEIRO, Maria. (Orgs.). **Educação Especial**. São Paulo: Avercamp, 2003.

WERNEWCK, Cláudia. **Ninguém será bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.



A relação trabalho e educação na vida dos ribeirinhos após a implantação da Hidrelétrica de Tucuruí: uma abordagem a partir da localidade de Mapiraí de Baixo – Cametá-PA

Osmar Chaves da Cruz¹

José Pedro Garcia Oliveira²

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar as implicações educacionais causadas pela Hidrelétrica de Tucuruí, no Pará, e como se perpetuou a aquisição de conhecimentos dessas populações após a construção desse projeto. Como fundamentação teórica às obras de Marx (1984; 2005), Braverman (1997), Nosella (2002), Cruz (2009), Oliveira (2008), Arroyo (1999), Freire (1996), Marin e Hoyos (1993). A pesquisa foi na abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas. Verificou-se que, apesar das dificuldades econômicas, esse povo não perdeu seu espírito guerreiro, indo sempre em busca de melhorias para sua comunidade, tentando resistir de todas as formas da sociedade capitalista que tenta esfacelar os modelos e valores culturais locais. Concluiu-se que há um sentimento de mudança nas formas de trabalho; na maneira de viver e ver o processo de construção e de identidades que se tecem no espaço ribeirinho.

Palavras-chave: Relações de trabalho. Educação. Identidade ribeirinha.

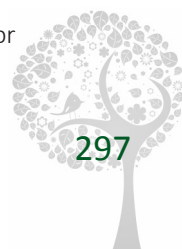
1. INTRODUÇÃO

A criação e implantação de políticas direcionadas a suprir as necessidades do capital acarretaram e acarretam mudanças no modo de vida, como no caso da implantação da Hidrelétrica de Tucuruí no estado Pará, no ano de 1984, em que diversas implicações trabalhistas e educacionais afetaram diretamente os pescadores da localidade de Mapiraí de Baixo, município de Cametá.

A implantação da Hidrelétrica de Tucuruí foi um projeto criado com o objetivo de fornecer energia elétrica às grandes empresas implantadas na década de 80 do século XX, na região do Baixo Tocantins.

¹ Faculdade de Educação, Cuntins/Cametá/UFPA. E-mail: osmar.chaves@yahoo.com.br

² Faculdade de Educação, Cuntins/Cametá/UFPA. E-mail: josepedro@ufpa.br



Historicamente em nosso país as políticas públicas sempre deixaram de lado a realidade dos sujeitos menos favorecidos ou daqueles com pouca visibilidade, como os ribeirinhos amazônidas, em que as condições de vida, de desenvolvimento e de educação são de extrema precariedade.

Os impactos produzidos pela implantação da Hidrelétrica de Tucuruí-PA, às populações e comunidades ribeirinhas acarretou mudanças no modo de vida, inclusive fazendo-os procurar outras alternativas de sobrevivência em detrimento da escassez de recursos para sua subsistência, principalmente o pescado. Diante da acentuada ausência desses recursos, além de acarretar mudanças nas relações de trabalho, dificultou também o seu acesso à educação.

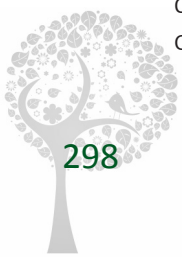
Assim sendo, essa indefinição suscitou o seguinte questionamento: que implicações podem ser destacadas que influenciaram a relação trabalho e educação na vida dos ribeirinhos após a implantação da hidrelétrica de Tucuruí a localidade de Mapiraí de baixo – Cametá-Pará?

O objetivo é investigar as implicações educacionais causadas pela Hidrelétrica de Tucuruí- PA e como se perpetuou a aquisição de conhecimento dessas populações após a construção desse projeto, além de averiguar quais as alternativas de trabalho foram criadas para suprir a ausência do pescado, ocasionados pela sua implantação.

A pesquisa contou com a colaboração de 4 ribeirinhos-pescadores que, pelo reconhecimento da territorialidade das populações “tradicionais”, vêm “com-formando” (SOUSA SANTOS apud CRUZ, 2009, p. 21) as identidades das populações ribeirinhas na Amazônia.

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE IDENTIDADE

Os ribeirinhos da Amazônia são trabalhadores que residem nas proximidades dos rios e, que se caracterizam por ter como principal atividade de subsistência, a pesca, que se sedimentou no imaginário social num conjunto de representações, imagens e ideologias sobre esses povos. Essas representações alicerçaram diferentes modos de ver a identidade dessas populações. Esses diferentes olhares levam a construção do estereótipo que conduz a um processo de estigmatização cultural e a idealização romântica do chamado “caboclo amazônida”, os ribeirinhos. Cruz (2009, p. 04) afirma que:



[...] podemos enumerar, pelo menos hegemonicamente, três “modos de ver” a identidade das populações ribeirinhas presentes nesse conjunto de representações: em primeiro lugar um “olhar naturalista” que produz a invisibilidade dessas populações, um segundo modo de “ver”, que denominamos “olhar romântico tradicionalista”, que produz uma idealização idílica do “caboclo ribeirinho”, e, por último, o “olhar moderno/colonial” que produz o estereótipo e a estigmatização cultural de tais populações.

Esta visão de ribeirinho amazônida contemporâneo compreende as populações pautadas numa “monocultura do tempo linear” (SOUZA SANTOS apud CRUZ, 2009, p. 5) que a história tendo direção e sentido único, classifica como “atrasados” e “improdutivos” em detrimento dos tempos e espaços que se transformaram, chegando ao que se denomina hoje de tempos “modernos”, “avançados” e “produtivos”. Essa visão contribui para que as populações ribeirinhas sejam denominadas como “tradicionais” ou “não-modernas”, representando “o primitivo, o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido” (CRUZ, 2009, p. 06). Esse entendimento contribui para que às populações ribeirinhas sejam conhecidas com o estereótipo do “caboclo”, indivíduo “ignorante” “atrasado”, “lento”, “indolente” e “improdutivo”. Cruz (2009, p. 7) afirma que:

A identidade ribeirinha é uma construção histórica que não deve ser confundida com a ideia de “originalidade” ou de “autenticidade”, pois os processos de identificação e os vínculos de pertencimento se constituem tanto pelas *tradições* (“raízes”, heranças, passado etc.), ou seja, por histórias, memórias e saberes de longa duração (raízes) sedimentados num conjunto de práticas e representações que tem densidade e espessura num cotidiano de um espaço vivido do ribeirinho, como pelas *traduções* (“rotas”, “rumos” projetos e estratégias para o futuro, etc.), ou seja, por um conjunto de estratégias políticas e organizacionais articuladas em escalas mais amplas ligadas a outras formas de saberes (saber científico) e por um conjunto de discursos, ideologias e representações sobre as populações ribeirinhas pautados num espaço concebido. As identidades são, portanto, resultantes do conflito das diferenças do significado social e cultural da experiência



espaço-temporal, expressa nos diferentes “modos de viver” para os diferentes sujeitos sociais.

Essa população, no espaço em que residem ou realizam suas atividades, ao mesmo tempo é o meio de subsistência, trabalho e produção, também o meio pelo qual produzem os aspectos materiais das relações sociais, a estrutura social, sua identidade e sua cultura.

As comunidades ribeirinhas possuem traços característicos que se apresentam de forma heterogênea, desenhado de “paisagens identitárias” (OLIVEIRA, 2008, p. 34) sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, caracterizadas pela sua diversidade e multiculturalidade. Buscam desvendar os segredos de seu mundo, da sua realidade, recorrendo aos mitos, às crenças, lendas, enfim, de seus conhecimentos adquiridos cotidianamente por meio de suas experiências de vida.

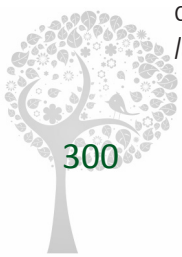
3. PROCESSO DE TRABALHO E MÚLTIPLOS SABERES

Segundo Oliveira (2008, p. 44), “há existência de múltiplos processos de trabalho nessas comunidades rurais-ribeirinhas”, por serem diversas e de multiculturas, havendo assim, diversas lógicas de relações sociais de produção.

Essas populações ribeirinhas sustentam-se nos saberes sobre o tempo, como as marés, os rios, a terra firme, o período de desova das espécies e o período de chuva e sol, para explicar suas práticas sociais, técnicas e racionalidades produtivas. Assim, Loureiro (2001, p. 73) escreve que:

[...] uma afetividade cósmica, o homem promove a conversão estetizante da realidade em signos, por meio dos labores do dia-a-dia, do diálogo com as marés, do companheirismo com as estrelas, da solidariedade dos ventos que impulsionam as velas, da paciente amizade dos rios. [...] foi-se constituindo nele uma poética do imaginário, cujo alcance intervém na complexidade das relações sociais.

A dimensão do trabalho é compreendida enquanto “processos de trabalho” (FREIRE apud OLIVEIRA, 2008, p. 46), que se constituem *lócus* de autêntica transmissão de múltiplos saberes, valores e



costumes de geração para geração historicamente, expressando um campo extremamente fértil de educação.

O *trabalho* é representado no imaginário coletivo dessas populações como sentido da vida com prazer de viver e conviver com as pessoas e com a natureza, razão pela qual ele é fincado no sentido ético de estar fazendo-se *com o outro, com a comunidade e nela*, isto é, as relações humanas dão sentido ao trabalho e este aquelas no sentido de estarem sendo num processo permanente.

O trabalho ribeirinho não está voltado para uma questão meramente mercadológica/capitalista, uma vez que possui um sentido mais singular e peculiar que os identifica. Há uma organização social, política e produtiva como forma de resistência cotidiana as condições de exclusão e de negação em que essas comunidades se encontram frente às novas exigências do mercado.

No processo de trabalho, há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, em que o produtor e sua família dominam todo o processo até o produto final, prática fundamental para a subsistência; contudo, a venda do excedente e o acesso a redes de consumo em escalas mais amplas implicam numa relação com o mercado, embora isso não signifique que a racionalidade econômica dessas populações esteja voltada para o mercado ou que seja dominada pela lógica da produção capitalista. Assim, Loureiro (2001, p. 39) enfatiza que os ribeirinhos:

[...] desenvolvem atividades que não estão diretamente voltadas para o mercado, mas que garantem parte considerável da auto-subsistência: roça, pesca, extrativismo vegetal, etc. O resto do tempo é ocupado com atividades que geralmente estão pouco articuladas com o mercado: limpeza de algum igarapé, preparação de festas de santos, etc., garantindo parte de auto-suficiência, em termos modestos.

O ribeirinho desenvolve atividades que de imediato não está voltado para o mercado, mas para sua subsistência. Nem sempre suas atividades estão direcionadas à pesca, mas buscam alternativas de trabalhos, paralelos à suas atividades de extrativismo e pesca. Loureiro (2001, p. 42), escreve que:



[...] as outras atividades produtivas apresentam um certo grau de marginalização em relação ao mercado e não possibilitam uma boa margem de rentabilidade econômica (pesca artesanal, pequena agricultura, etc.), uma vez que também são dependentes de uma cadeia de intermediários que detém parte significativa da renda delas procedente. Esta situação lhes confere um baixo rendimento monetário e um reduzido poder de compra. Em face disso, o modo de viver e o trabalho do caboclo são considerados pelos segmentos mais abastados da população como primitivos, assemelhados aos dos indígenas e, por isso, inferiores, embora predominantes.

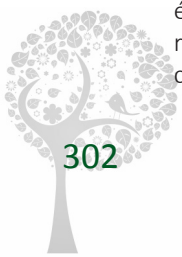
Para os ribeirinhos, “a imagem do rio está associada à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene, ao próprio trabalho e às condições naturais de vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 70). Nesse sentido, o rio e o igarapé aparecem como indispensáveis tanto como meio de subsistência, quanto para as práticas sociais dessas comunidades rurais-ribeirinhas.

Para o ribeirinho, o rio é tudo, todas as suas ações estão voltadas para ele, tanto como forma de locomoção, transporte como também, o mais importante, meio de subsistência, do seu “ganha pão” de cada dia, de onde retira seu alimento. Entretanto, esse aliado também pode trazer vários os problemas de saúde. Esses ribeirinhos estão expostos a vários problemas sério de saúde. Assim, temos o reumatismo³e problemas de visão, como doenças mais comuns.

Além desses, os pescadores apresentam um envelhecimento precoce pela frequente exposição ao sol, chuva e raios ultravioletas, além ferimentos provocados por animais como, *raia*⁴, bem como ferimentos provocados pelos instrumentos de trabalho como anzóis.

³ [Do grego *rheumatismós*, pelo lat. *rheumatismu*.] S. m. Patol. Designação imprecisa, comum a várias afecções acompanhadas, entre outras manifestações, de dores nos músculos, nas articulações e nos tendões.

⁴ [Do lat. *raja*.] S. f. Bras. Designação comum aos peixes elasmobrânquios, hipotremados, de corpo achatado, boca e fendas branquiais situadas na face ventral, nadadeiras peitorais muito desenvolvidas, em forma de asas. Há raiais marinhas e de água doce. Repousam sempre no fundo, e nadam de maneira graciosa. A cauda é longa, afilada, provida de um, dois ou mais ferrões peçonhentos dotados de farpas recurvadas, o que dificulta a sua retirada da carne onde penetram. No Brasil, são conhecidas umas 30m espécies. [sin: *arraia*.]



São acidentes mais comuns que podem levar ao afastamento do trabalhador de sua atividade por dias ou mesmo meses.

4. SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS

Segundo Loureiro (2001, p. 42), a cultura ribeirinha é “uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria a sua realidade. Uma cultura que, por meio do imaginário, situa o homem numa grandeza proporcional e ultrapassadora da natureza que o circunda”.

A cultura consegue manter sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação de seus valores, crenças, costumes decorrentes de sua história mergulhada numa transmissão aonde Oliveira (2008, p. 64) reforça que “essa cultura, esse saber popular vinculado ao senso comum, tem uma ‘tradição oral’, constituindo-se na expressão do [ser humano] daquilo que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações práticas e experiências cotidianas”. Assim, o meio de propagação desses valores é realizado principalmente através da oralidade, por meio do diálogo.

Entretanto, é preciso entender que a cultura ribeirinha sofre influências do mundo urbano, havendo uma troca de valores, conhecimentos. Embora tenham sido construídas de forma distinta, as mesmas apresentam uma relação recíproca, onde a mais afetada por essa relação é sempre a do ribeirinho. O ribeirinho detém vários conhecimentos, saberes imaginários e representações que se fazem presentes em suas práticas sociais cotidianas, provenientes de sua relação de trabalho com a terra, com a mata, com as águas, com outras comunidades e culturas locais, que expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, culturais, etc.

[...] sujeitos de “práticas cotidianas de resistências” construtores de seus próprios projetos de vida e tecedores de representações sobre o mundo vivenciado. Sujeitos construtores de uma lógica de pensar a realidade social oriunda do processo de relação dialética com o mundo. (OLIVEIRA apud OLIVEIRA, 2008, p. 64).

O modo de pensar dos ribeirinhos difere de outras sociedades por serem sujeitos que defendem ferrenhamente suas práticas cotidianas, seus costumes, seu modo de pensar e compreender a realidade.



5. A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA

A educação na ótica das comunidades ribeirinhas apresenta-se na perspectiva do cuidar, do orientar, de dar atenção, de explicar, tendo como referência a sabedoria adquirida pela idade, sendo o adulto aquele “que sabe como é a vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 72), por dispor de um conhecimento mais elaborado, adquirido por meio da experiência de vida.

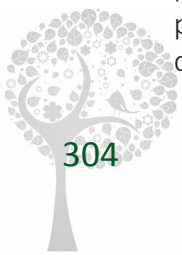
Nesse sentido, a educação do cuidar baseia-se no diálogo, estabelecendo-se por meio da “cultura de conversa” (OLIVEIRA, 2008, p. 73), um processo de ensino-aprendizagem, cujo conteúdo é o produzido e refletido no saber-fazer cotidiano de homens e mulheres das comunidades rurais-ribeirinhas. Cruz (2008, p. 22), ao escrever sobre o assunto, enfatiza que:

A identidade das populações ribeirinhas afirmadas pelos inúmeros movimentos sociais na Amazônia vem se constituindo a partir da construção de uma consciência socioespacial de pertencimento pautada em uma politização do “*espaço vivido*” e no modo de vida cotidiano, que tem como espaço de referência identitária o rio. É na luta contra o projeto de “*modernização autoritária*” que “*comunidades de vida*” ribeirinhas vêm se transformando em “*comunidades de destino*”.

Considerando a realidade rural-ribeirinha, nota-se presença de singularidades que devem ser respeitadas e apreendidas, em face de proporcionarem conhecimentos, culturas, tradições, saberes, que orientam para uma vida baseada em princípios humanistas, onde todos os moradores da comunidade são tidos e tratados de forma igualitária, havendo o respeito mútuo e a reciprocidade entre ambos.

6. A HIDRELÉTRICA DE TUCURUÍ E OS IMPACTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS, CULTURAIS E AMBIENTAIS NA VIDA DOS RIBEIRINHOS

Segundo Fearnside (2002), por volta de 1957, começaram os primeiros estudos realizados por equipes de engenheiros brasileiros para a construção de uma hidrelétrica e assim aproveitar o potencial do Rio Tocantins. Esses estudos iniciais continuaram pela década de



sessenta, mas, os trabalhos para a construção da hidrelétrica só foram intensificados a partir da década seguinte, em que a usina Hidrelétrica de Tucuruí foi finalmente inaugurada pelo presidente João Batista de Oliveira Figueiredo.

Seu objetivo foi atender o mercado de energia elétrica polarizado por Belém e as elevadas cargas que seriam instaladas em decorrência da implantação de empreendimentos eletro intensivos, tendo como base o complexo alumínio-alumina. Marin & Hoyos (1993, p. 131) destacam que:

O Complexo Hidrelétrico de Tucuruí inaugurou na Amazônia brasileira um sistema de barragens-reservatórios de grande porte. [...] Esses projetos fazem parte de uma política energética para a Amazônia, enquanto resposta a uma política econômica. Para consecução deles, têm sido necessárias, cada vez mais, alterações irreversíveis na fauna da Região Amazônica.

“A Hidrelétrica de Tucuruí é a quarta maior do mundo em potência instalada, capaz de produzir 4.245 MW de energia atendendo a 87%” do mercado de energia elétrica do Pará” (FEARNSIDE, 2002, p. 16). No entanto, essa energia é mais intensamente consumida especificamente por grandes usinas multinacionais instaladas em Barcarena (ALBRÁS-ALUNORTE) e em São Luís (ALUMAR).

Esse projeto hidrelétrico teve custos altíssimos no que se refere à questão econômica, e principalmente social, por inundar extensas áreas de várzeas, forçando conseqüentemente o deslocamento de um contingente de pessoas muito grande que residiam à jusante de Tucuruí.

Para a imponente hidrelétrica, obra de engenharia moderna, estimada, inicialmente, em custos de 04 e meio bilhões de dólares, foram necessários 38.000 hectares de área desmatada, sendo inundadas parcialmente terras dos municípios de Tucuruí, Itupiranga e Jacundá, submergindo, com elas, 14 povoados, 02 reservas indígenas, 160 km de rodovias federais (Transamazônica e BR-422) e, conseqüentemente, deslocando 28.871 pessoas, além do povo indígena Parakanã, habitante de reserva Parakanã e Pucuruí. (MAGALHÃES apud MARIN; HOYOS, 1993, p. 134).



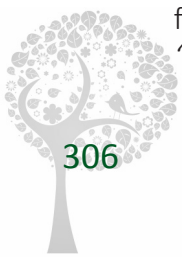
Os moradores do Baixo Rio Tocantins têm sofrido com a desagregação como reflexo vindo da barragem. O trecho do Rio Tocantins afetado por Tucuruí, constituía uma abundante indústria de pesca que fornecia tanto renda como a maior parte da proteína animal para os ribeirinhos.

A Eletronorte, empresa responsável pelo projeto “indenizou” as populações afetadas pela inundação, mas não de forma justa, apenas retribuiu-os com quantias insignificantes, sendo insuficientes para reconstruírem suas vidas. “Medir o tamanho da terra perdida, a produção da roça, o número de animais que possuíam não é suficiente para indicar o valor de uma indenização, as perdas objetivas, materiais, correspondem perdas subjetivas, existenciais” (MARIN; HOYOS, 1993, p. 140). A mudança de espaço afetou profundamente as pessoas que foram deslocadas de seu lugar de origem, pois já estavam familiarizados com suas terras, na qual já desenvolviam algumas atividades agrícolas e a criação de animais (marca singular e cultural do modo de vida das comunidades ribeirinhas), onde se conheciam e reconheciam-se na sua terra.

Os impactos sociais tiveram um papel mínimo na tomada de decisão inicial de construir a barragem. A decisão principal coube, sobretudo, a Japão e França, maiores beneficiários desse projeto. A sociedade Tocantina que deveria ser a mais beneficiada pelo projeto foi a mais afetada negativamente. Estes incluem o deslocamento da população na área de inundação e a sua realocação subsequente devido a uma praga de mosquitos denominados de *Mansonia*, além do desaparecimento da pescaria que sustentava, tradicionalmente, a população a jusante da barragem.

7. HISTÓRIAS DE VIDA DOS RIBEIRINHOS

Os ribeirinhos são acometidos de preconceitos, estereótipos e marginalizações pela sociedade, principalmente urbana, em detrimento de apresentarem um modo de vida que não está de acordo ou compatível com os “padrões” que a sociedade capitalista e urbana tem como modelo de vida correto e homogêneo. São frequentemente alvos de críticas e jargões por essa sociedade pelo seu modo de vestir, falar, e, até mesmo de se relacionar, viver, pois são tachados de povos “preguiçosos”, “ociosos”, “acomodados”, sem muita pretensão de



buscar um modo de vida com mais comodidade e luxúria, apenas desempenhar um trabalho que venha suprir sua subsistência, sem ganância e agressão à natureza.

Os rios, lagos, igarapés, furos⁵, são meios utilizados pelos ribeirinhos como fonte de locomoção, escoamento de seus excedentes e principalmente de subsistência assim como a reprodução de sua cultura, de sua prática a outras gerações, mantendo viva sua importância na sociedade. São malhadeiras, matapis, linhas de anzol, tiradeiras, zarpões, zagaias, espinhéis, pari, paredão, caniço, etc, instrumentos utilizados por eles como ferramentas de trabalho para a captura do pescado nesses espaços supracitados anteriormente, sendo utilizados com frequência pelos pescadores artesanais da localidade de Mapiraí de Baixo.

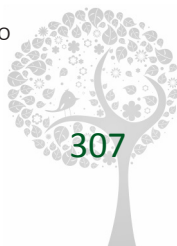
É sabido que o trabalho é a “mola mestra” do ser humano, é através dele que o homem se torna homem, e, é por intermédio dele que ele faz uso para transformar a natureza a seu benefício próprio, além de ser um meio de sobrevivência na sociedade.

Nessas condições, Marx (1996, p. 202) vem enfatizar que:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Na pesquisa realizada na localidade de Mapiraí de Baixo, através da entrevista sobre a relação que se perpetua entre trabalho e educação antes e após a implantação da Hidrelétrica de Tucuruí e suas implicações ao modo de vida dessa comunidade, podemos constatar e reafirmar algumas hipóteses levantadas durante a pesquisa. Dessa

⁵ Pequenos igarapés utilizados como meio de deslocamento dos ribeirinhos com o objetivo de encurtar caminhos ou diminuir o tempo de navegação.



forma, como meio de relacionar os estudos teóricos com a prática, o primeiro questionamento feito a eles foi: qual a sua compreensão sobre trabalho?

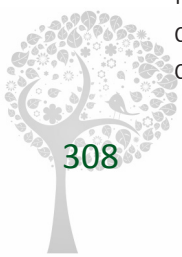
Antonio: O trabalho é o meio pelo qual a gente garante a sobrevivência, inclusive uma frase que não esqueço como trabalho, teve um ano na campanha da fraternidade da igreja católica foi sobre trabalho, aí os bispos já diziam que “o trabalho dignifica a pessoa”. Então, na verdade o trabalho tem esse papel de garantir o sustento, garantir o alimento, mas também é o trabalho que garante o desenvolvimento, que sustenta, que garante vamos dizer a vida, que usa a criatividade pra que possa haver as outras coisas.

O trabalho é a essência do homem, como exclama seu Antonio: “dignifica a pessoa”, é o meio pelo qual o homem garante seu sustento, sua sobrevivência, é a “propriedade ativa do homem” (MARX, 2005, p. 70). Nota-se que o trabalho é visto de maneira pragmática, e está voltado para a supressão das necessidades cotidianas, principalmente como forma de adquirir recursos financeiros objetivando garantir sua subsistência.

O segundo questionamento: para você o que é educação?

Pedro: A educação eu acho que é uma coisa mais importante que tem na vida, não só na minha vida, mas de todos nós, porque a gente hoje em dia sem a educação sem o estudo, a gente não consegue quase sobreviver, a gente consegue sobreviver assim, mas, com muita dificuldade, e hoje em dia a educação é um ponto principal na nossa vida. A primeira educação que a gente aprende geralmente é na família da gente, aí depois a gente passa a aprender outra educação que é a da escola, dos colégios, mas geralmente, a melhor educação que a gente aprende mesmo é juntamente com a família da gente, com o pai, com a mãe, porque é eles que nos dão o caminho pra gente sobreviver.

Para os entrevistados a educação é a coisa mais importante da vida do ser humano, ideal para que os sujeitos vivam de maneira mais feliz, além de ser um fator que contribui para que possam se comportar de maneira correta frente à sociedade, a família, a comunidade, enfim, de viver com satisfação e prazer. Para Silva (2005, p. 110),



[...] é preciso que o trabalhador tenha direito a educação, para que tenha condição de entender a dinâmica da sociedade, verificando que a perda de espaço no mercado de trabalho não é culpa dele. O estudo, neste sentido, deve ser um direito para se viver não apenas como garantia para arrumar emprego, até porque isto não é verdade.

Quando afirmam que a educação é indispensável na vida do homem, é porque ela direciona na distinção do que é bom ou ruim certo ou errado, enfim, se constitui como a finalidade de preparar o homem para a vida em sociedade.

O terceiro questionamento: o que mudou na sua vida após a implantação da Hidrelétrica de Tucuruí?

João: Da barrage o que desapareceu aqui pra nós foi o peixe, foi só ele porque de primeiro quando nós pescava, primeira coisa era o mapará que era muito, o mapará trazia sarda, dourado, filhote na cumpanha dele. A gente saia daqui pra pescar por aí, quando se chegava era com doze, quinze sarda, porção de peixe de quatro quilo, até cinco quilo a gente puxava. Agora nem vê, não tem, acabô. Acho que a barrage tem culpa, porque não veio mais, porque pra baixo tem, pra cima tem e pra nós num veio. [...] Prenderam aqueles peixe pra lá, que o peixe não veio mas pra cá pra baixo, que todo ano aqui em tempo da semana santa, quando a água, de maio em diante, Curimatá aí era grande quantidade, e hoje em dia não veio mais, porque?, tá tudo preso pra lá, não tem correnteza pra vim peixe,[...]. Ante da barrage pegava muito peixe, saia de repente, era aquela panerada de peixe que eu trazia, entrava era pescada, mandubé, apapá, tucunaré, tudo que eu quisesse pescar. Depus de uns tempos pra cá, num prestú mais, depus de sentarem aquela barrage lá, num teve mais fartura, nem que a gente saísse, já não tem o que puxar.

Baseado nas narrativas dos sujeitos entrevistados até mesmo com indignação por alguns deles, a Hidrelétrica causou a esses ribeirinhos-pescadores a ausência do pescado, fonte de alimento e renda. Antes da implementação da “barragem”, havia o pescado com abundância e com uma variação imensa de espécies de peixes no rio, de fácil captura para seu alimento, e ainda, excedente para trocar por outros produtos



utilizados na alimentação do “caboclo”, como a farinha, café, açúcar, entre outros.

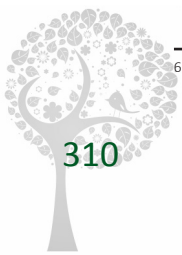
Na fala de um entrevistado, nota-se a afirmação que o único malefício que a hidrelétrica trouxe à população ribeirinha foi apenas na questão do desaparecimento do pescado, porque antes, o peixe tinha em “fartura⁶”, existia muito peixe e, com muita facilidade se capturava, como afirma o pescador entrevistado Bernardo: “Esses igarapés que tinha aqui, antigamente você pulava pra aí só com as mãos e trazia o peixe, só revistando taboca, hoje você não tem mais isso”.

Outros, afirmam que a barragem trouxe também benefícios à população ribeirinha, como a implementação de programas sociais, que podemos definir como assistencialistas, que surgiram apenas com o propósito de amenizar os impactos causados por esse projeto hidrelétrico. Diante disso, compreende-se que a população ribeirinha desconhece o impacto e prejuízos que esse projeto camufla ao povo ribeirinho.

O quarto questionamento foi: sobre a educação o que mudou e o que permanece hoje?

Antonio: Uma coisa que mudou nessa questão da educação, da escola, foi a oportunidade de continuar, antigamente tinha até a 4ª série, não tinha como continuar, aí hoje você já pode terminar o ensino fundamental aqui, aqui por perto já pode fazer o ensino médio, então a gente também não vai deixar de não valorizar essa educação, da carreira, que vai dando espaço até você chegar, fazer uma universidade, porque isso é necessário, importante. Eu me lembro, que o papai ensinava muito a gente, os pais de hoje parece que não dão muito aquela força pros filhos, parece que a escola antigamente valorizava mais, trabalhava muito essa questão da relação com a família, via sempre o aluno dentro da família, dentro da comunidade, dentro desse contexto, hoje parece que se trabalha muito aquilo que tá na sala de aula, não sai de lá, um ensino muito centralizado, muitas vezes até deixa alheio a essas questões mais locais, até mesmo as disciplinas. Então, quando se trata de educação, eu preciso ter essa educação aqui dos meus antepassados, mas lá na escola vai haver

⁶ Quando algum produto existe em abundância, tem excedente, uma coisa farta.



uma diferença, não vai haver uma fusão pra que tenha, seja progressiva, essa educação que eu comecei, que eu já tenho, porque cada aluno que vai pra escola já vai com conhecimento, a escola não vai ensinar muitas coisas.

Observa-se na fala que houve uma mudança significativa na educação escolar dessa localidade, em detrimento de não estarem proporcionando a interlocução entre: escola/família, escola/comunidade, de eximirem os conhecimentos advindos da educação familiar, assim como, não os relacionando com os conhecimentos sistematizados, buscando construir uma prática educativa mais satisfatória, e acima de tudo, valorizar os saberes emergidos no espaço familiar.

Freire (1996, p. 29) comenta que “pensar certo coloca ao professor e à escola o dever de respeitar os saberes dos educandos – socialmente construídos na prática comunitária – discutindo com eles a razão de ser desses saberes com relação ao ensino dos conteúdos”.

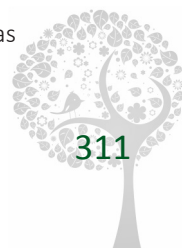
A educação de hoje é questionada em virtude de sua flexibilidade quanto à internalização dos conhecimentos repassados, por não exigir que os sujeitos estudem com mais afinco, que levem a sério os estudos.

Portanto, os entrevistados afirmam que a educação sofreu uma alteração muito intensa no decorrer desses tempos, principalmente no que concerne ao respeito mútuo, na reciprocidade, que se tinha antigamente, de valores cultuados por esses povos como a “bença⁷”, que era um ritual muito interessante pregado pelos antepassados que está se dizimando atualmente com muita rapidez nesses espaços.

O quinto questionamento aos ribeirinhos/pescadores direcionou no sentido de analisarem como era as formas de trabalho antes e depois da barragem?

Pedro: Antes, o nosso extrativismo aqui só era negócio de seringa, ucuuba, azeite, essa coisas. E hoje tive uma mudança muito grande, que geralmente não tem família que queira fazer mais isso. Aí já a partir, vamos supor desse período de 84 pra cá, já tive mais a implantação do manejo do açai, que isso foi uma coisa que veio dá sustento aqui no nosso município,

⁷ Ato de respeito conservado pelos ribeirinhos com parentes (avós, tios, etc.), pessoas mais idosas, como forma de pedir a proteção de Deus.



é o melhor gênero que nós temos agora no momento é a produção do açaí, e todo mundo é donde tá sobrevivendo, [...] Cada um tem que ter outro trabalho pra poder sobreviver, se a gente for também depender só do açaí pra gente sobreviver, a gente não consegue, tem que ter outra ajuda, doutro lado. A bolsa família foi uma coisa que ajudou muita gente e tem ajudado, quase todo mundo.

Verifica-se que houve uma mudança bastante significativa no que diz respeito às formas de trabalho que eram desempenhados pela comunidade daquela época. Naquele tempo, as formas de trabalho estavam voltadas para a questão da coletividade, de atender não só benefícios próprios, mas de todas as pessoas da comunidade. O trabalho assumia uma postura social, não mercadológica.

O extrativismo, juntamente com a pesca era a base do trabalho naquela comunidade ribeirinha, de onde emanavam os recursos para sua alimentação. Em suas falas, os produtos extraídos da natureza eram comercializados, como exemplo: a ocúba, seringa, andiroba, e o principal deles o açaizeiro, por ser uma árvore que em tempo de verão (safra) é extraído o fruto (açaí), e no inverno (final da safra) é retirado o palmito para ajudar a subsidiar as despesas da família.

Além dos recursos advindos do extrativismo, da venda de sua força de trabalho, verificou-se que o ribeirinho depende muito dos programas do governo (Bolsa Família, Seguro Desemprego, Aposentadoria, Auxílio Maternidade, Pronaf, entre outros) para sobreviver.

Verificou-se ainda que as formas de trabalho antes da “barragem” estavam voltadas para o coletivo, em prol das pessoas da comunidade, onde faziam uso de instrumentos rudimentares como: terçado, machado, facão, enxada, que não afetava a natureza de maneira grotesca e acelerada, extraindo os recursos naturais de maneira mais lenta e consciente. As formas de trabalho que existem hoje não são tão diferentes das que existiam antes, mas o que mudou foi a maneira do homem olhar o trabalho, tendo agora como propósito a aquisição de bens materiais, de recursos financeiros.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pôde-se evidenciar de forma mais precisa como o ribeirinho se tornou vítima das injustiças e desigualdades sociais.



Ao longo do tempo, foram marcados pela exclusão, em que o poder público lhe nega saúde, condições de trabalho e moradia, educação de qualidade e outros bens básicos direitos de todos os cidadãos.

A relação com os ribeirinhos de Mapiraí de Baixo – Cametá – Pará possibilitou conhecer suas histórias, seus modos de trabalho e vida, sua organização social, e principalmente o modo como a relação trabalho e educação se constituiu ao longo dos anos tendo como destaque o período pós-construção da Hidrelétrica de Tucuruí e os impactos causados na maneira de viver desse povo que historicamente vem usando as matas e principalmente os rios como meios de extrair os elementos necessários a sua sobrevivência como foi expresso pelos sujeitos envolvidos nessa realidade.

Ficou evidente o espírito de luta do caboclo ribeirinho que também tenta resistir de todas as formas da fúria da sociedade capitalista hegemônica, que tenta esfacelar os modelos e valores culturais locais incorporando novos elementos aos padrões culturais, principalmente por meio de grandes projetos como a Hidrelétrica de Tucuruí, conforme se percebeu no depoimento dos moradores.

No entanto, a realidade concreta que se dá no trabalho e na educação ribeirinha, assim como todos os desafios apresentados para esses “caboclos” quanto à melhoria de trabalho e o acesso em uma educação de melhor qualidade, poderia/deveria ser prioridade das políticas públicas.

Ressalta-se que a educação não garante a qualidade e nem os avanços necessários se não houver compromisso e conexão com a cultura da comunidade local. Acrescenta ainda que, de acordo com a pesquisa, ainda não se tem uma educação do campo e sim uma educação para o campo, uma vez que em seus processos de formação pouco ou quase nada têm resgatado os saberes ribeirinhos como forma de dinamizar o processo educativo e construir sujeitos representantes de suas culturas e compromissados com essa realidade.

Continua-se acreditando que a educação ribeirinha deve ser a expressão cultural de seus sujeitos, repletos de história e conhecimentos, não podendo ser negada ou fantasiada por outras culturas que julgam ser mais importantes.

Há de se compreender que se por um lado a educação historicamente tem sido um instrumento da burguesia para submeter



os indivíduos à situação de exploração e dominação, mais recentemente tem sido um instrumento do neoliberalismo para a manutenção da ordem vigente. É nesse sentido que a pesquisa divulga o processo de transformação nas relações de trabalho e formação de identidades percebidas após a implantação da Hidrelétrica de Tucuruí.

REFERÊNCIAS

BARRA, José Domingos Fernandes; FURTADO, Gislane Damasceno. **Pescadores Artesanais de Cametá**: formação histórica, movimentos e construção de novos sujeitos. Cametá, PA: 2004. (Coleção Novo Tempo Cabano; 5)

BOGDAN, Robert C. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Natanael C. Caxeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CRUZ, Valter do Carmo. **Identidade Ribeirinha**. 2008.

FEARNSIDE, Philip M. **Impactos sociais da Hidrelétrica de Tucuruí**. Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) C.P. 478 69011-970 Manaus, 28 de julho de 2002. Disponível em: <http://philip.inpa.gov.br/publ_livres/mss%20and%20in%20press/tuc-ambientais.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. 36.ed. Campinas, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica – social e capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

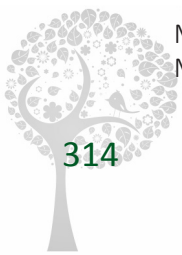
GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LOUREIRO, João de Deus Paes. **Cultura Amazônica**: Uma poética do imaginário. Obras reunidas: Poesia I. São Paulo: Escrituras, 2001.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, R. A.; HOYOS, J. L. B. (Orgs.). **Hidrelétricas**: conhecimento e dimensão ambiental. Belém: UFPA, NUMA, NAEA, PLADEA, 1993. (Universidade e Meio Ambiente, 4)

MARX, Karl H. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Coleção a obra prima de cada autor)



MARX, Karl H. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizandos amazônidas. 2.ed. Belém: EDUEPA, 2008.



Implicações socioculturais da TV na educação da criança na localidade ribeirinha de Guajará Costa-Cametá/PA

Francisco Alves da Silva Neto¹

Edir Augusto Dias Pereira²

Resumo: Imagens, sons e textos falam muito, e esse falar traz impactos significativos no ambiente em que a TV se apresenta. O presente trabalho procura analisar os efeitos da TV no cotidiano da criança na localidade ribeirinha do Guajará Costa, abordando seus impactos culturais, nos valores familiares e/ou sociais nesse lugar e de que maneira se apresentam a relação família- educação-formação infantil e o que as crianças e pais pensam sobre a relação escola e TV. Através de uma pesquisa qualitativa busca refletir sobre a maneira que a TV tem contribuído para a transformação social da criança enquanto meio educativo de disseminação cultural. Analisar o desenvolvimento do ensino- aprendizagem, o tempo que as crianças dispõem para assistir as programações, o rendimento escolar, assim como os hábitos frequentes: as conversas entre pais e filhos, avós e netos- entre o grupo familiar- refletir sobre o “uso” e “abuso” dos conteúdos da TV considerando a seleção de programas de cunho educativo a partir dos canais de TV preferidos por cada faixa etária em pesquisa.

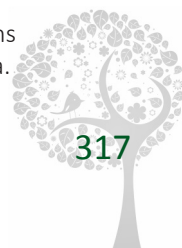
Palavras-chave: Televisão. Educação ribeirinha. Criança.

1. INTRODUÇÃO

O fluxo de comunicação de massa tem crescido assustadoramente nesses últimos tempos. Ao tratar da particularidade da TV é possível perceber a instalação de uma infinidade de informações nos lares das pessoas que incorporam suas programações. O mergulho nessas modernas tecnologias, de um modo geral, tem, sem dúvida, trazido grandes desafios para o campo da educação (MORAN, 2000). Não se pode ignorar de que estamos de fato na era das tecnologias e da

¹ Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia, Turma 2009, integra o projeto de extensão “Formação de professores de escola ribeirinha de Cametá: metodologias de ensino com ousa da televisão e da fotografia”, coordenado pelo prof. Edir Augusto Dias Pereira e aprovado pelo Edital PAPIM/2013.

² Professor MSc. em Geografia, atuando no Campus Universitário do Tocantins Cametá. Desenvolve pesquisas voltadas para comunidades ribeirinhas da Amazônia.



informação. Com isso, a velocidade e o dinamismo com que essas informações chegam até nós, têm, de certa forma, trazido modificações no meio social e cultural no qual essas tecnologias circulam.

A TV é um meio de comunicação que tem marcado e influenciado gerações. Na atualidade, ainda é o meio de informação mais usado por pessoas de todas as idades. De fato, não há uma idade certa limite para o seu acesso, da criança ao adulto o fenômeno televisivo produzido consegue alcançar comunidades inteiras e em grande escala, e assim, proporciona meios para, muitas vezes, está despertando manias e modificando culturas onde suas programações são veiculadas, mesmo porque sua difusão é muito expressiva na sociedade brasileira. A TV é uma poderosa força de influência sobre as pessoas, em especial as crianças que são atingidas por suas programações e que muitas vezes torna-se um instrumento onipresente na vida do ser humano.

O presente artigo visa analisar a TV, como meio comunicacional midiático, em especial, a criança como receptora de conteúdos veiculados pela mídia televisiva, a fim de observar a criança em frente à TV, a partir da seleção de alguns programas televisivos e o tempo que elas (as crianças) dispõem para assisti-los. Conferir, se de fato, a TV “controla” o tempo do telespectador infantil na localidade ribeirinha de Guajará Costa, no município de Cametá, no Estado do Pará. De que maneira ela atrai a criança, levando em conta a atenção voltada e os motivos pelos quais a frequência em assistir TV colabora para a “negligência” de alguns afazeres domésticos (tais como ajudar os pais em suas tarefas diárias) e ainda algumas brincadeiras que a criança participa, e principalmente o tempo que precisa ser destinado às tarefas da escola. Se de fato certas programações colaboram ou participam das vivências infantis, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e seu relacionamento familiar. Se há algum déficit de aprendizagem escolar, e se ao assistir TV a criança adquire informações e conhecimento dos fatos que possa lhe auxiliar nas atividades escolares.

Teóricos como Barros Neta (2001), Belloni (2005), Pacheco (1998), Rezende (2002), Setton (2004), Fischer (2006), entre os outros autores que se familiarizam pelo assunto sobre TV na família, na escola, na sociedade, na cultura, no dia a dia dos sujeitos, na criança, no adulto, etc., serão de valiosíssima ajuda ao diálogo sobre a TV. Discussões e informações quanto ao lócus empírico foram feitas



a partir de observações iniciais para pesquisa e convivência com os comunitários ribeirinhos de Guajará Costa.

2. INTERESSE PELA MÍDIA TELEVISIVA E SUAS DISCUSSÕES

Meu interesse por esse tema sobre a TV partiu da vivência com famílias em Belém. Das nove casas em que morei, na maioria delas havia crianças, com média de idade de 3 e 4 anos, e que ficavam em frente a TV cerca de 2 horas ou mais durante o dia. Desenho animado como do “Pica-Pau” era dos programas televisivos o mais assistido pelas crianças, devido à frequência com que o mesmo era exibido, e que até hoje aparece na telinha. Normalmente, as crianças, estavam condicionadas ou envolvidas nessa rotina- o prazer de ficarem horas a fio em frente à TV. Na maioria das vezes, quando as crianças chegavam da escola iam direto para frente da TV, o que se tornava uma prática costumeira.

Como os pais dessas crianças estavam atarefados, não tinha outra saída, a não ser ocupar o tempo que restava antes do almoço para assistir os programas do final da manhã. A reprodução de gestos dos personagens animados era perceptível, o que fazia do personagem o seu herói. Os desenhos animados, principalmente, que retratavam violência, e outros que mostravam aventuras eram os preferidos pelas crianças. Também o interesse pelo tema se firmou através da participação em palestras em Belém, que abordavam como tema central “a mídia”, direcionadas aos jovens, mas que discutiam sobre mensagens subliminares em algumas músicas e desenhos animados e como os pais deveriam direcionar as programações televisivas aos seus filhos. Além de reafirmarem que o cuidado com os filhos era imprescindível, a fim de aos mesmos serem limitados o acesso a certas programações voltadas às cenas de conteúdo adulto, como é o caso das telenovelas.

Tudo isso veio aflorar no Curso de Pedagogia a partir da disciplina “Tecnologia da Educação” ministrada pela professora Maria Sueli dos Prazeres, da Universidade Federal do Pará, no Município de Cametá. Conversas com pessoas que discutem o assunto da TV no imaginário infantil e que geram comentários tais como as novelas e programas de auditório, para adultos e que crianças também assistem, com grande frequência, têm trazido um volume bastante significativo de



discussões, quando o tema é TV. Programações para crianças que antes eram censuradas pela própria família e que hoje são de certa maneira liberadas. E ainda algumas contribuições de professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em Cametá que atuam na área das tecnologias. Programas como a “TV Senado” que abordou o tema da mídia televisiva e como são selecionadas algumas programações para a criança no Brasil (como filmes e desenhos animados), e as discussões proferidas pelos debatedores do programa, naquilo que deveria ser ou não liberadas para a família brasileira, reapresentado em junho de 2011, trouxe um teor a mais para que eu pudesse me dedicar a esse tema sobre a TV.

3. A TV E AS TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS NA LOCALIDADE DE GUAJARÁ COSTA

Esta pesquisa move-se no intuito de saber sobre os valores culturais, familiar e educacional, e como esses valores são encarados na localidade ribeirinha de Guajará Costa, a partir do momento que os moradores foram beneficiados, a partir de 2010, pelo projeto do Governo Federal “Luz para Todos”, e que desde então houve um “certo impacto” com a chegada da energia elétrica nessa localidade, e fez com que o desejo pelas programações televisivas ficasse interessante devido o volume de informações que a TV apresenta, promovendo entretenimento diferenciado do que antes havia nesse local.

Para muitos moradores foi uma novidade e uma nova maneira de enxergar as diversas formas de pensar o mundo. A família que antes se reunia para tentar articular as práticas vivenciadas durante o dia sofre uma ruptura. Os assuntos sobre trabalho e escola não são mais a prioridade dos pais e dos filhos. Agora, o mais importante é saber sobre o outro que está na tela, ou melhor, dentro da TV. As mudanças de hábitos se tornaram perceptíveis por parte de alguns atores sociais, em especial a família dessa localidade, uma vez que muitas famílias adquiriram o aparelho de TV, e com isso as manias e os costumes mudaram, como por exemplo, o hábito de dormir mais cedo, o que é típico das famílias da região ribeirinha. Quando não havia energia elétrica nessa região, os moradores utilizavam o “motor de luz”, movido a óleo diesel, o que limitava o horário de assistir a TV, em particular ao início da noite.



Com o aumento na frequência em assistir TV, “diminuiu” também certos costumes, que eram comuns entre os moradores desse local, tais como as conversas entre pais e filhos, avós e netos, em fim, entre o grupo familiar.

Nas regiões ribeirinhas, principalmente, é comum as historinhas contadas pelos mais velhos aos mais novos. Os contos de lendas (como é o caso do boto), de pescadores, e outras histórias que marcam a infância das crianças dessas localidades são comuns e, às vezes, conseguem permanecer na memória das pessoas por muito tempo. Nesse contexto, se faz pertinente observar que houve certas transformações de ordem social, cultural e comunicacional nessa localidade, já que se torna possível compreender certa mudança na linguagem, na maneira de pensar e até agir, levando em conta que a TV possui um forte meio de atração (FISCHER, 2006).

As pessoas se apegam tanto, ou mesmo se envolvem tanto nas tramas das telenovelas, por exemplo, que são capazes até mesmo de se emocionarem com suas cenas e a discutirem como se não fossem ficção. Fischer (2006) nos faz refletir sobre o poder das imagens que chegam até nós e que nos fazem buscá-las com tanto interesse e até mesmo com tanta paixão. Isso demonstra que a TV faz parte do nosso dia a dia e dos nossos afazeres. É sem dúvida “uma companheira” e as suas programações mexem com as nossas emoções e com os nossos sentimentos. De fato, podemos supor que a TV nos faz mais dependente e mais submisso aos seus apelos, e como um passe de mágica, nos leva ao seu encontro, querendo persuadir-nos com as mais diversas atrações contribuindo para inúmeras atividades. “É difícil viver sem ela e é preciso aprender a conviver com ela” (REZENDE, 2002, p. 7).

4. A REALIDADE DA EDUCAÇÃO E DOS MORADORES DE GUAJARÁ COSTA

A localidade ribeirinha de Guajará Costa fica nas proximidades da Vila de Carapajó, na margem direito do rio Tocantins. As famílias dessa ilha são pessoas de baixa renda, em sua maioria. Vivem da roça, pois fazem a farinha de mandioca para o seu próprio consumo e também para fornecer para outras pessoas que compram o produto. Com o dinheiro da venda da farinha compram outros produtos que são necessários para a alimentação (carne de boi, de frango, sal, café, ferramentas, etc.). Outra atividade muito comum nessa região é a pesca, tanto do



camarão como do peixe, que assim como acontece com a farinha, são vendidos e também servem para o consumo de todos da casa. É interessante perceber que nessa localidade há o período do cultivo do açaí, sendo este um dos alimentos preferidos dessas famílias e também fonte de renda. Quando termina a safra do açaí, os moradores desse local sobrevivem da pesca, e vice-versa.

O principal meio de transporte dessa localidade é o barco a motor e o tradicional “casco”, uma canoa que comporta, dependendo do tamanho, entre três a nove pessoas. O “rabudo” é outro meio de transporte muito utilizado pelos moradores dessa região, sendo mais rápido que o casco, já que neste se utiliza do remo, enquanto que aquele é o próprio casco, mas com um minimotor, que faz com que a embarcação se movimente com maior velocidade, o que facilita o traslado de seus passageiros.

Atualmente, não há escola nesse lugar, o que torna mais difícil o acesso à educação. Até 2010 havia uma Escola com o regime de multissérie que funcionava em um espaço cedido por moradores da ilha. No início de 2011 a escola fechou e com isso os estudantes precisaram se deslocar para a outra margem, do outro lado do rio, cerca de 30 minutos ou mais dessa localidade onde antes funcionava a escola. O transporte escolar é de propriedade dos próprios moradores da localidade. A Prefeitura faz parceria com os donos de barco, que passa de casa em casa, a fim de atender a demanda de alunos que irão estudar. Não é uma tarefa fácil para o estudante, que acorda cedo e fica a espera do transporte.

5. A INFLUÊNCIA DA TV NO COTIDIANO DAS PESSOAS

O fluxo de comunicação de massa como a TV tem mostrado que veio para ficar e se tornar parte do cotidiano das pessoas. As tecnologias garantiram o seu espaço no contexto social e educacional, como um todo. Para Castells (1999) esse meio de comunicação precisa passar por uma análise um tanto rigorosa, posto que, com o avanço das tecnologias há certa tensão conflituosa a partir de grupos sociais que poderão considerar os “outros” como estranhos. Com isso, as relações entre pessoas se tornaram mais virtuais do que reais. “Continuamos perplexos diante de um mundo em que excessos de informação e escassez comunicativa convivem” (PACHECO, 1998, p. 8).



É quase que impossível não existir um aparelho de TV hoje em dia, não se pode ignorar, a TV não foi uma febre que passou. Seja no escritório, nas instituições de ensino, nas repartições públicas ou privadas, no comércio ou em casa, vemos que as pessoas cada vez mais têm adquirido esse meio de comunicação, e que de certa forma tem sido mais um “membro da família”. A TV predomina nos lugares onde o homem vive. Uns assistem por esporte, outros para passar o tempo, e ainda outros para estarem mais interligados com os assuntos por ela veiculados. Por outro lado, algumas pessoas veem a TV como um simples instrumento ou mais um “acessório” dentro de casa. Todavia seu significado é mais abrangente e se faz analisar a “mídia televisual” como formadora de comportamento e opiniões (FISCHER, 2006). Pensar em educação audiovisual é afirmar que existe uma intenção por trás da mídia televisiva. Os telespectadores incorporam personagens, vestem suas manias e participam ativamente dos seus costumes e culturas.

Beth Carmona (1998, p. 66) comenta que “a história da nossa TV foi sempre marcada por interesse comercial, desprezando o educativo”. Nesse contexto, se enxerga o retrato dos comerciais, com o seu fetiche, as telenovelas com suas cenas “exuberantes” e cativantes, os programas de auditório com “o seu espírito envolvente”, sendo assim fica difícil perceber se de fato existe algo educativo, principalmente para o público infantil. Interpretando a “Relação TV- Comercial/Educação” (BARROS NETA, 2001, p. 63), nos fala que “os produtos da televisão são, geralmente, os únicos referenciais que os estudantes possuem”. Assim, o interesse maior é o consumo da programação ou do produto exibido.

Muitos desenhos animados exibem mais tragédias do que educam as crianças, segundo o que versa Witter e Limônaco (1987). Para tanto, não há limites ou regras a serem seguidas em relação às questões das programações assistidas. O importante nesse contexto é sem dúvida perceber o quanto se torna saudável conferir a relação TV-criança e a sua formação educacional no seu local de convivência, quer na escola quer no seio familiar.

Não existe idade certa, da criança ao idoso, a TV, é o entretenimento preferido da maioria das pessoas. No dizer de Rezende (2002), se de fato é interessante certo “entorpecimento” do telespectador adulto, muito mais é “trabalhar” a população infantil.



Quando se analisa o comportamento da família, percebem-se certas inversões de valores, e isso é notório, não apenas dentro da tela da TV, mas no cotidiano dos sujeitos sociais. São perceptíveis as mudanças que ocorrem no imaginário infantil, além de mudanças de comportamento a partir do momento que a telinha se infiltra no seu mundo.

Falando da criança, Pacheco (1998) comenta que os pais precisam resolver alguns problemas que surgem por conta que a programação televisiva não proporciona inteligência e imaginação satisfatórias. Por outro lado, enfatiza que há uma necessidade de se discutir “o fascínio desse onipotente e onipresente meio, que funciona 24 horas por dia, condicionando a rotina da família por meio de um show que não para.” (PACHECO, 1998, p. 8). Dessa feita, é da responsabilidade dos pais delimitar as programações que os seus filhos assistem, e ao mesmo tempo redirecionar um olhar crítico, a fim de selecionar aquilo que seja útil para as crianças. Belloni (2004) chega a dizer que cerca de 4 a 6 horas é o tempo que as crianças ficam expostas aos conteúdos televisivos, o que pode se tornar um problema para a educação da criança se ela não tiver orientação dos sujeitos que convivem com ela, neste caso os pais e professores. É importante que pais e educadores consigam está atentos nesse sentido, a fim de ajudar as crianças em suas limitações.

Pode-se dizer que pela TV contemplamos uma diversidade de elementos, que orientam o nosso olhar e são capazes de direcionar nossos modos de ser e de viver (modelos de homens e mulheres) e o que deseja ser. Sabe-se também que existem profundas mudanças ou alterações na compreensão daquilo que se intitula de “público” ou “privado”. O privativo há muito tempo deixou de ser, pois o público é mais interessante, e às vezes como uma “manobra” de controle, se faz mais atraente. No caso da TV “têm uma participação significativa na vida das pessoas, uma vez que de algum modo pautam, orientam, interpelam o cotidiano de milhões de brasileiros” (FISCHER, 2006, p. 16).

Nesse contexto, é razoável fazermos a seguinte observação: onde havia as rodas de conversas entre pais e filhos e entre avós e netos foram substituídos pela TV, que proporciona uma nova maneira de conduzir esses atores sociais a outras rodas de conversas e



entretenimento para a família reunida. O mundo do outro dentro da tela ficou mais atrativo e interessante. O exemplo mais comum são as telenovelas que arrebatam não só a dona de casa, mas a família inteira para estarem em uma íntima relação de companheirismo, assim a família e a TV ficam mais próximas uma da outra.

Ainda que existam debates sobre a questão educativa e daquilo que é veiculado pela TV, algumas pessoas concordam em dizer que, de fato, o tempo em demasia da criança em frente da TV favorece a “aprendizagem” de conteúdos impróprios e ainda comprometem o seu bom desenvolvimento intelectual. Se de fato há uma troca de conhecimento entre o mundo real e o mundo das imagens televisivas e que esse conhecimento perpassa para além das fronteiras do saber comum de seus sujeitos. Mas, a TV não apenas exercer um papel negativo na aprendizagem:

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo, a si mesma, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar (MORAN, 2000, p.33).

Rezende (2002) comenta que a formação da criança quanto a sua criticidade, enquanto telespectador infantil deveria ser um papel que deveria ficar na responsabilidade da família. Já a educação é de caráter da escola e que deve ser compartilhada pela família e pela escola ao mesmo tempo.

O homem acabou com o seu “machismo” e se tornou mais um “componente” da relação “família-TV”. Obviamente que não nos apercebemos, já que estamos às vezes muitos envolvidos, no que diz respeito ao horário das programações que são direcionadas de acordo com o público alvo e faixa etária. Ligando esse papel com a educação, Beth Carmona (1998, p. 68) traz o seu parecer quanto o assunto da educação no cenário do ensino- aprendizagem, “[...] a recepção da TV pode gerar uma leitura do mundo um tanto equivocada”.

Nada mais prazeroso do que depois de um dia de trabalho, depois do jantar, quase sempre um pouco mais tarde, após as oito ou dez da noite, quem sabe, depois de horas a fio de um dia frustrante



e de trabalho pesado não tendo tempo nenhum para usufruir de lazer, não fica, por nenhum momento, interessante sentar junto com a família ou com os filhos e conversar sobre o que aconteceu naquele dia, ou mesmo, o que a professora passou como “dever de casa” na escola. Nada melhor que substituir o cansaço físico e mental por uma boa programação na TV, afinal de conta os pais também são gente. Nesse instante, a audiência é inteiramente dos adultos “cansados e anestesiados” ou mesmo bombardeado pelas programações da TV. As crianças, nesse momento, devem fazer parte dessa “interação”, mas de maneira diferente. Agora, se torna fantástica a relação entre adulto e o encanto das programações televisivas. Ao mesmo tempo as crianças precisam ficar quietas, caladas, e se possível imóveis.

Mais o que de fato a criança pode pensar sobre a TV? Notadamente o imaginário infantil, em alguns momentos, pode parecer inocente, mas uma coisa é certa, muitas crianças, levando em consideração a sua faixa etária, sabe muito bem sobre as programações, os horários e o seu enredo, principalmente dos desenhos animados, que são os que mais as fascinam.

A TV é sem dúvidas um grande meio de comunicação que traz diversão para o público infantil. Não só diversão, mas também compreensão de ideias e fatos e de leitura. Duarte (2008, p. 58) falando do depoimento sobre a TV expressando uma fala de uma menina de 12 anos de uma escola pública, quando diz “Eu amo a TV, nela aprendo várias coisas. Se não fosse pela TV ninguém estaria por dentro das fofocas”. Daí dizer que não existe, de sorte, ninguém, totalmente inocente quanto aos conteúdos televisuais e as programações de maior expressividade, principalmente direcionados ao público infantil. Para Belloni (2005, p. 57) “as crianças e os adolescentes nas sociedades contemporâneas aprendem mais com a televisão do que com os pais e professores”.

Para Witter e Limônaco (1987, p. 23), as crianças tendem a se comportarem agressivamente pela exposição vista na tevê, e que a mesma corrobora para atitudes dos telespectadores, e ainda que as pessoas que assistem cenas violentas podem ter a pré-disposição de pensar que a violência é comum às pessoas que não assistem tais cenas. Por outro lado, argumenta Duarte, et. al. (2004) que tanto a violência quanto o comportamento violento devem ser atribuídos em



concordia com o contexto da violência da criança, tais como as mazelas encontradas que proporcionam atos violentos e subjuga os sujeitos as tais práticas como o abandono, a falta de moradia, o desemprego, a desestrutura familiar, etc.

O que pensamos ficar longe dos nossos olhos, de fato fica mais perto do que imaginamos. Acontecimentos que marcam a sociedade estão mais próximos da nossa realidade, muito mais do que podemos perceber.

A TV foca acontecimentos da realidade, a fim de trazer à tona a forma lúdica e até prazerosa das suas programações. O telespectador cria uma expectativa por aquilo que precisa ficar de acordo com os seus desejos e seus padrões de gosto.

O mundo contemporâneo, pela TV, refaz o telespectador que deseja, a partir dos seus conteúdos e a abrangência de suas programações. Atinge, assim, o maior número de pessoas de uma só vez. Daí não se pode ignorar de que a TV se preocupa com todas as classes sociais e está presente em diferentes lugares, não importando a sua condição financeira, seu credo religioso, o sexo e a sua idade. Refaz, a seu bel-prazer o sujeito que deseja, definindo muitas vezes os horários das refeições, de dormir e até a rotina da família, exercendo uma cultura diversificada sobre os valores de determinadas comunidades, em especial as ribeirinhas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS ESPERADOS

A dependência das tecnologias tem deixado o ser humano menos apto. No mundo em que vivemos ficou mais prático utilizar a tecnologia para fazer o trabalho do homem. As pessoas ficaram mais presas aos meios eletrônicos. A TV, por sua vez, se tornou um meio de comunicação muito necessário, e às vezes, tão importante quanto à família e a escola.

Ao explorar esse tema sobre a TV queremos trazer para a sociedade um assunto que se torna cada vez mais atual e relevante, desejando posteriormente contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e mais interessados e atuantes no contexto da comunicação.

Trazendo ao conhecimento da comunidade ribeirinha de Guajará Costa, assim como o campo educacional, abrangendo as salas de aula,



reflexões para professores e pais de alunos, conteúdos veiculados pela mídia televisiva que são importantes para a formação dos sujeitos dessa localidade. Discussões que retratam as contribuições das tecnologias nessa região, pontuando questões relevantes sobre a TV, a fim de trabalhar de uma maneira mais real seus conteúdos, explorando com intencionalidade suas programações.

Questões relativas à mídia televisiva precisam ser encaradas com responsabilidade, principalmente pelos pais, que deixam os seus filhos a mercê da “babá eletrônica”. Isso se tornou mais significativo a partir do momento, que os pais, por conta das suas ocupações, deixaram os seus filhos na “responsabilidade” da TV que a criança vê.

REFERÊNCIAS

BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro. **A influência da TV na educação da criança e adolescentes**. Cuiabá: EdUFMT, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmica do nosso tempo)

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura**; v.1. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUARTE, Rosália (Org.). **A Televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, Criança, Imaginário e Educação: dilemas e diálogos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Papyrus Educação)

REZENDE, Ana Lúcia M. de; REZENDE, Nauro Borges de. **A Tevé e a criança que te vê**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca da Educação. Série 5. Estudos de linguagem; 2).

SETTON, Maria da Graça Jacinto (Org.). **A Cultura da Mídia na Escola: ensaios sobre cinema e educação** Paulo: Annablume; USP, 2004.

WITTER, Geraldina Porto; LIMÔNACO, José Fernando B. (Orgs.). **Psicologia da aprendizagem: áreas de aplicação**. São Paulo: EUP, 1987. (Temas básicos de psicologia; 9, II).



O Ensino Médio no Estado do Pará: a experiência do Ensino Modular

Elisangela Valente da Soledade/UFPA¹

Gilmar Pereira da Silva

Resumo: No presente artigo apresentamos alguns resultados da pesquisa “Política de formação, Currículo e Trabalho para a Juventude do Campo na Amazônia: Construindo indicadores de qualidade para o Ensino médio do Campo na Microrregião de Cametá/Estado do Pará”, financiada pelo CNPq – Edital Universal/2010 – e que tem como objetivo investigar a realidade educacional do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Visando construir indicadores para contribuir na elaboração de políticas públicas para o Ensino Médio do Campo no Estado. Como objetivos buscamos analisar o Ensino Médio modular na microrregião de Cametá, levantar dados a respeito da política de Ensino Médio modular na Microrregião do Baixo Tocantins, analisar a metodologia desenvolvida para o desenvolvimento do ensino modular e compreender em que medida este ensino pode ser entendido como política de Educação para a juventude do Campo. Como metodologia, utilizamos um levantamento bibliográfico, documentos e dados estatísticos sobre o Ensino Modular combinado com um trabalho de campo, através de entrevista semiestruturadas com a direção da 2ª Unidade Regional de Ensino (URE) de Cametá, coordenação geral e local, alunos e professores do ensino modular. Os materiais utilizados foram: máquina fotografia, filmadora e gravador portátil. Como resultados apresentamos alguns desafios e perspectivas do Ensino Médio Modular na microrregião de Cametá/PA.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino Modular. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo busca aprofundar algumas questões sobre o Ensino Médio Modular no município de Cametá/PA, construído a partir do plano de atividades desenvolvido da Pesquisa “Políticas de Formação, Currículo e Trabalho para a Juventude do Campo na

¹ Pesquisadora do GEPECART. Bolsista do Projeto “Política de formação, Currículo e Trabalho para a Juventude do Campo na Amazônia: Construindo Indicadores de Qualidade para o Ensino Médio do Campo, na microrregião de Cametá/Estado do Pará/PIBIC”. Estudante de Pedagogia/UFPA/CAMETÁ. Soledade120@hotmail.com



Amazônia: Construindo Indicadores de Qualidade para o Ensino Médio do Campo, na Microrregião de Cametá/Estado do Pará”, proposto pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científica e Tecnológica (CNPQ), Edital Universal 2010 e vinculado à Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, na perspectiva de identificar e divulgar a experiência educacional do Ensino Médio Modular na microrregião de Cametá.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o Ensino Médio Modular na microrregião de Cametá, levantando dados a respeito da política de Ensino Médio modular na Microrregião do Baixo Tocantins, na perspectiva de compreender em que medida o ensino modular pode ser entendido como política de Educação para a juventude do Campo.

O estudo compõe-se de quatro partes importantes. Na primeira, focamos no levantamento bibliográfico, com objetivo de construir um quadro de referencias científicas de autores que versam sobre a temática em estudo, nesse caso conceitos e concepções sobre Escola e Educação, Ensino Médio e Ensino Médio Modular, Juventude e Educação do Campo e Políticas Públicas, com intuito de apresentar uma discussão com os autores pesquisados, a fim de compreender como se dá a história do sistema educacional no Brasil defendida pela sociedade capitalista onde situa a Educação do Campo, conceituando o Ensino Médio Modular na microrregião de Cametá; a segunda apresenta as políticas educacionais, na perspectiva da Educação do Campo, procurando apresentar os desafios e êxitos encontrados no sistema modular de ensino de sujeitos trabalhadores do campo. Por fim, trazemos nossas considerações, que apontam inicialmente os desafios e perspectivas pedagógicas e físicas que interferem no processo educativo do Ensino Médio Modular no campo em Cametá.

2. BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÕES SOBRE ESCOLA E EDUCAÇÃO

Fruto de um processo histórico a educação deu origem à escola que, por sua vez tem avançado nos últimos tempos. Na antiguidade a família era a unidade base para promoção da educação incumbido o chefe de tal responsabilidade, no período colonial os jesuítas iniciaram



uma “educação formal”, com interesses econômicos e políticos que até hoje estão enraizados na cultura brasileira.

Para compreender as concepções de Escola é necessário compreendê-lo em seu contexto histórico, como instituições sociais, ou seja, algo que é instituído pela sociedade para determinados fins.

A Escola é fruto de um processo histórico que vem ganhando forças no decorrer dos tempos, uma vez que foi instituída pela sociedade para direcionar determinadas ações coletivas. Por isso, não é possível compreender Escola sem antes compreender Sociedade.

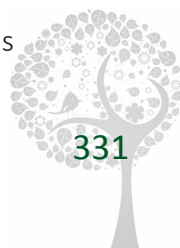
Para Hegel, a sociedade é uma grande rede social por meio das quais as pessoas se relacionam, e assim, estruturam seu próprio modo de vida. As normas, regras e leis surgem dessa vida estruturada coletivamente, com intuito de nortear a conduta humana em favor do “bem-comum”.

A Escola é um instrumento que contribui para manter o sistema, pode, também, contribuir para transformá-lo. Acreditando nesta possibilidade, consciente de que a escola não está fora da sociedade, mas reflete sua organização, pensamos em possibilidades de irradiar elementos de construção de uma nova escola e, conseqüentemente, elementos de uma nova sociedade.

A escola deve ser um espaço que responda as necessidades do desenvolvimento integral da pessoa, possibilitando e potencializando o crescimento em todas suas dimensões. Para a construção dessa nova sociedade, tendo a escola como um instrumento fundamental. Precisamos compreender que os sujeitos construtores, independentemente de se tratar do campo ou cidade, considerando que, na sociedade almeja essa diversidade social, cultural e econômica, à medida que uma se constitui a outra também se constitui.

Em uma sociedade marcada pelas relações sociais de poder autoritário, precisamos ser solidários e experimentar, através de experiências concretas, uma nova forma de organização da Escola, baseada numa concepção que respeite o processo educativo histórico de cada sujeito. Conforme Mészáros (2005), deve-se considerar que os capitais cultural e social estão no âmbito das relações que se estabelecem e ambas estão muito próximas do capital econômico.

Dito isso, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas



no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.

As instituições formais de educação certamente é uma parte importante do sistema global de internalização. Mais sempre em números de indivíduos bastante limitados, das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a um princípio reprodutivo e dominante, adequado a sua posição social. Sob as condições de escravidão ou servidão típicas daquele que vigora no capital.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que:

A educação brasileira carrega consigo, desde o início da sua história, uma concepção que tem duas vertentes, sendo uma para atender à classe trabalhadora e outra para atender à classe dirigente, confirmando, assim, segundo Ramos (2007, p. 2), a dualidade educacional, que é manifestada pela dualidade social, fruto da sociedade capitalista. (VIEIRA; DEITOS, s/d).

Como podemos perceber, a ideia de universalizar o trabalho e a educação, é muito antiga em nossa história. E, portanto, vai refletir na última etapa da educação básica.

Em suma, precisamos compreender a instituição escolar nessa relação, pois está ligada ao sistema e aos interesses das classes dominantes. Não podemos negar, no entanto, que nela também atuam forças populares que buscam construir, sujeitos críticos, participativos e atuantes no processo educativo e na sociedade. A Escola que interessa aos trabalhadores vai incorporar diferentes espaços de aprendizagem, não qualquer espaço, mas os que intencionalmente oferecem a materialidade dos aprendizados, ou seja, um espaço que propicie a apropriação do saber historicamente acumulado. E esse conhecimento é resultado de trocas que se estabelecem, tanto entre o social, cultural, político, quanto entre os sujeitos. Esse é o papel central da Escola, divulgar os saberes já acumulados pelos sujeitos sejam eles do campo ou da cidade.

3. JOVENS E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DEBATE

Consideramos importante pontuar a compreensão que se tem a cerca da juventude. Utilizaremos dois intelectuais que versam sobre



a temática para compreendermos a juventude em questão Novaes (2002) e Zucchetti (2003).

De acordo com Novaes (2002), o jovem é aquele, em tese, está mais longe da morte. Biologicamente é o ser mais predisposto à vida, tem o gosto pela aventura, tem maior curiosidade sobre o novo. Em consequência disso, apresenta uma ação revolucionária. Mais se pensarmos um pouco, nos aspectos históricos e temporais, percebemos que existe várias juventude que convivem num mesmo tempo e espaço social.

Já para Zucchetti (2003) juventude é, também, uma categoria histórica, pois teve diferentes significados para os diferentes povos ao longo dos tempos. Entre os gregos, a presença da juventude esteve associada à ideia de menoridade. Na sociedade Italiana do século XIII até o XIX, são raras as referências aos jovens e, quando feitas, deixam transparecer uma imagem negativa, associada à desordem. É interessante perceber que esse pensamento ainda se faz presente, em pleno século XXI.

Penso que falta uma reconstituição do termo juventude para que possamos perceber a carga histórica que esse termo carrega e em alguma medida perpetua, chegando à atualidade com mais força. Pois, são muitos os teóricos que estudam essa mesma problemática, podemos dizer que os desafios que eles vivenciam são, muitos, principalmente nossa juventude brasileira que vive no e do campo. O problema situa-se na absoluta falta de perspectivas que o campo, no modo como está estruturada, oferece a educação a esses sujeitos.

Contudo uma estratégia a ser potencializada para o avanço da Educação do Campo é a criação de projetos nas comunidades, com intuito de aproximar as populações da escola, com objetivo de clarificar os direitos dessas comunidades e deveres do Estado, é também a ampliação da participação da comunidade na escola para além dos trabalhos práticos de manutenção da escola.

Transformar as relações entre escola e comunidade envolve a transformação das políticas educacionais. A negação de direitos não é uma falha do sistema, mas fruto do seu desenvolvimento, o que torna o estado irreformável na atualidade. Em tempos de redução dos direitos, reivindicar a ampliação deste acarreta lutar pela transformação do



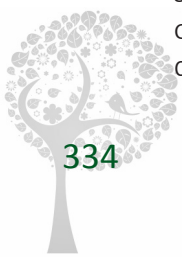
estado e da sociedade, colocar em foco a luta de classe para a alteração da correlação de forças.

Torna-se necessário a continuidade do debate sobre a educação porque esse debate, somando-se a outros, contribui para ampliar a luta de classes, situando-a, também, no horizonte dos direitos. Isso nos leva a fazer uma educação voltada aos sujeitos e com os sujeitos, possibilitando a concretude e o envolvimento dos mesmos. Sendo necessário construir uma interação no debate sobre a Educação do Campo, tendo como ponto de partida a experiência do Sistema Modular de Ensino no município de Cametá/PA. “trata-se de pensar (e fazer) a educação prestando especial atenção aos elementos materiais à formação humana” (CALDART, 2004, p. 201).

O processo de formação dos sujeitos dá-se a partir do momento em que ele se torna capaz de intervir e criar condições de transformação de sua realidade, tendo uma visão mais ampliada do seu processo histórico, situando-se conscientemente. No entanto, infelizmente, nossos jovens não conseguem fazer essa leitura de espaço e tempo. Parece-nos que a escola não contribuiu para que os educandos sejam sujeitos críticos, pois continuam sendo o centro das atenções do sistema capitalista. Aliás, devido à forma como está instituída, isso acaba sendo uma de suas intencionalidades, mesmo sem os educadores cientes disso.

Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda; desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde vivemos, idealizamos um mundo, vivemos o não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2004, p. 141-142).

Concretizar a conscientização dos jovens na perspectiva de serem sujeitos da sua própria história não é uma tarefa fácil; é preciso ter um olhar voltado à realidade da família, bem como à escola, considerando que o processo educacional começa na família e também no meio que



ele esta mergulhado. Destacamos a Escola como uma desses espaços de conscientização e convivência cotidiana com potencial de promover o diálogo entre os indivíduos, capaz de torná-los sujeitos condutores do seu próprio processo de formação.

[...] uma Educação do Campo de afirma como um basta aos “pacotes” e a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumento de implantação de modelos que as ignoram o escravizam. Basta também destacar visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos aprender a pensar sobre educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo (CALDART, 2002, p. 151).

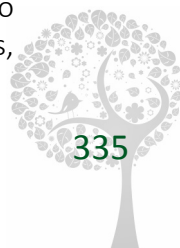
A autora deixa claro que, atualmente, contamos no Brasil com um sistema educacional muito complexo e amplo, sem sabe direito como e por onde estabelecer lutas. A partir do momento em que se conhecer um “território” e sua regra torna-se mais fácil conduzir um processo de transformação, possibilitando a realização de um planejamento coerente com realidade a ser enfrentada.

Em grande medida as políticas públicas na área da educação, no Brasil, ainda podem ser representadas pelo conhecimento superficial de educação. Enquanto há a universalização da Educação Fundamental, *a priori* não vamos adentrar na questão de qualidade mais na oferta do Ensino Médio que, em pleno século XXI, não faz parte do cotidiano da maioria dos trabalhadores, situação que se agrava quando o recorte é o campo. Por vezes temos a impressão de que persiste a visão de dominação trazida nos tempos dos jesuítas.

4. ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES

Sabendo da importância que a educação tem para a sociedade, principalmente nos discursos oficiais que se assiste nos últimos séculos é necessário um retorno ao passado, para definir a identidade do Ensino Médio a partir de concepções científicas.

Para Ramos (2001), a definição implica garantir a unitariedade do Ensino Médio em relação aos conhecimentos socialmente construídos,



tomados em sua historicidade, cujo acesso não pode ser negado a ninguém, seja em nome do mercado de trabalho, das universidades, ou das culturas locais; mas deve possibilitar, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, o enriquecimento de suas finalidades, dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, além de outras.

Percebe-se a clareza conceitual sobre o que é o Ensino Médio como última etapa da educação básica. Na visão de Kuenzer (2007), o Ensino Médio precisa ser estruturado de forma a atender os jovens e todos aqueles que foram excluídos dos processos formais de educação, independente de sua origem de classe, proporcionar situações de aprendizagem que estimulem a construção crítica de conhecimento, a problematização, enfim, várias situações de aprendizagem, que possam, não numa perspectiva compensatória, mas numa perspectiva de superação, que os coloquem em condições de identificar, compreender e suprir, ao longo de sua história, suas necessidades com relação à participação social e produtora.

Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, destaca o Ensino Médio como:

[...] uma preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB, penso que ele deve, sim, preparar para a cidadania, porque isso é básico para o ser humano, pois a educação não se dar no vácuo, ela tem uma finalidade. Primeiro estudamos para conhecer-nos melhor, segundo, para conhecer as circunstâncias, o contexto que nos rodeia, e, por último, para, a partir desse conhecimento, construir uma filosofia de vida.

A nova LDB, ao definir que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, determina que, independentemente da forma como se organize, deverá propiciar a todos formação geral que os capacite a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e com senso ético, educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos e das



dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas (KUENZER, 2009, p. 45).

Hoje o campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. Na verdade, o que temos de acesso de educação básica no campo é até a quarta série.

Com isso, surge a necessidade da oferta do Ensino Médio Modular no campo para garantir a escolaridade e os laços de convívio familiar e comunitário dos jovens e adultos que por necessidade de acesso ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades.

5. ENSINO MÉDIO MODULAR NA MICRORREGIÃO DE CAMETÁ

Trabalhar os conhecimentos na perspectiva apontada em nosso objetivo é a fusão necessária para compreender a modalidade de Ensino Médio. Relacionar a realidade à construção do conhecimento significa o educando estabelecer relações possíveis, concretas; ou seja, se é no campo que ele vive, precisa compreender a realidade do campo e saber quais as influências e relações que esse espaço estabelece com os demais espaços sociais, econômicos, políticos e culturais que existem na conjuntura da sociedade e no território político.

A modalidade surgiu de uma discussão coletiva acerca da importância de oferecer aos jovens do campo a oportunidade de continuarem seus estudos, após a conclusão do Ensino Fundamental, ou mesmo até para os educando não precisam sair de suas localidades para cursarem esse nível de ensino. Com uma proposta nova, então, tudo precisava ser pensado, criado e executado.

Dentro dessa discussão surge o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), em 1980, veio como estratégia para levar o Ensino Médio às comunidades distantes dos centros urbanos, levando em consideração a diversidade territorial das águas e das florestas, a fim de compreender a dinâmica socio-espacial do povo do campo. Para



garantir que todos os sujeitos envolvidos nesse espaço possam ter acesso a um processo de escolarização gratuita e de qualidade, mas como toda forma de ensino, ele vem sofrendo grandes desafios em relação ao convênio estabelecido pela SEDUC em 1986.

Esse convênio entre SEDUC e município têm por finalidade facilitar o desenvolvimento da oferta ficando sob a responsabilidade da SEDUC: o pagamento dos professores, formação continuada, transporte e assistência médica, quando necessário, já ao município cabe: alojamento para os professores, alimentação, transporte escolar para ambos e espaço físico.

Esta parceria é de suma importância para o bom andamento do SOME, se um dos parceiros romper com suas responsabilidades essa oferta vai ficar fragilizada, isso fica claro na fala do coordenador geral:

[...] Essa parceria visa oferecer, principalmente, alojamento, alimentação para os professores e infraestrutura física escolar. Entretanto, as parcerias, com o tempo, vão deixando de existir. O problema recai todo para a responsabilidade da SEDUC, que repassa para as representações no interior: as UREs (Unidade Regional de Ensino). Estas, normalmente têm em seus quadros a figura de um técnico que trata das questões relacionadas ao SOME (COORDENADOR, 2012).

A SEDUC (2008) estabelece esse convênio, com a finalidade de firmar a responsabilidade dos municípios que deseja ofertar o SOME como modalidade de ensino nos interiores, mas para implantar essa modalidade de ensino, a SEDUC definir alguns critérios como:

Distância de centros urbanos; composta por pessoas de faixas de idade diversas e, principalmente, em situações em que haja grande carência de recursos humanos qualificados para a docência no Ensino Médio; Inexistência de escola pública de Ensino Médio [na localidade]; Existência de escolas de Ensino Fundamental com espaço físico disponível em um turno ou mais que atenda ao funcionamento de no mínimo a uma turma de cada série do SOME; Comprovação da existência de demanda imediata para a criação de uma ou mais turmas e de demanda potencial para os anos seguintes e principalmente interesse da Prefeitura local em firmar convênio, a fim de garantir o custeio da moradia e da alimentação dos



professores; e interesse da escola de Ensino Fundamental indicada – através de seu diretor – de assumir as tarefas administrativas elementares pertinentes ao SOME (controle da matrícula, frequência dos professores, documentação individual de alunos) (DEMP/SEDUC, 2008).

Percebe-se que os critérios acima apresentados pela SEDUC em relação ao SOME são estruturados de acordo com o Ensino Médio oferecido regularmente, estando de acordo com as normas gerais e legais. No entanto, percebe-se que em se tratando de escolas do campo esse “tratamento igual” não se adapta com os interesses dos sujeitos a que se destina, sendo incoerente com o que diz as Diretrizes para Educação Básica do Campo no Art. 7º:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. (CNE/CEB, 2008, p. 34.).

Como forma de atender estas especificidades dos sujeitos que vivem *no* e *do* campo, a microrregião de Cametá adota a modalidade de ensino, em 1994, sendo a Vila do Carmo uma das primeiras localidades a ofertar o Ensino Médio Modular, como propõe Caldart (2002, p, 18):

[...] a Educação do Campo deve ser pensada a partir do homem do campo. Ela deve ser *no* e *do* campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Esta citação apresenta o principal objetivo do SOME que é levar o Ensino Médio ao campo fazendo com que os educandos permaneçam em seu local de origem cultivando os laços familiares e suas culturas locais. Neste sentido a implantação do Ensino Médio Modular como alternativa de ensino contribui para permanência da juventude do campo a educação pública e gratuita.

É sabido que a legislação educacional brasileira apresenta uma vasta base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas para



o atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no campo. Construir um calendário escolar reconhecendo as especificidades da Educação do Campo incluindo às condições climáticas e ao ciclo agrícola facilita a organização curricular e as metodologias de ensino relacionadas às características da vida dos povos do campo, isso são determinações da LDBEN 9.394/96.

Reconhecendo as especificidades da Educação do Campo, a referida lei determina em seu Art. 28: “a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, incluindo a adequação do calendário escolar. Para assegurar as formas de organização da educação básica, a mesma Lei prevê em seu Art. 23, a organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternâncias regulares de período de estudos, revezamentos em módulos e em outros critérios que oferecem o processo de ensino e aprendizagem.

Esse aspecto é de fundamental importância para a integração entre trabalho e escolarização, pois possibilita a permanência dos estudantes na escola, o que torna a adequação do calendário escolar um fator significativo para o acesso e progressão dos estudantes no sistema educacional.

O sistema modular do município de Cametá possui um calendário escolar estruturado em quatro blocos de disciplinas ministradas ao longo do ano letivo, obedecendo a um esquema de revezamento composto por quatro equipes de professores, sendo que, cada bloco de disciplinas corresponde a um módulo. Os módulos precisam ser trabalhados em 50 dias letivos por ano, obedecendo aos 200 dias letivos determinados conforme a LDB 9.394/96 (DEMP/SEDUC, 2008).

De acordo com as análises dos documentos o **calendário escolar** do sistema modular aponta-nos que as aulas presenciais são realizadas de segunda a sábado. Mas conforme no depoimento dos entrevistados nos dizem que:

Na Segunda e Sexta não existe aulas no sistema modular, os professores não dão aulas na segunda, porque estão em Cametá ou em Belém até virem para cá, nesse meio tempo, você não tem aulas na sala, mas tem que está estudando em casa, é uma coisa que tem que vir de você mesmo. Mais o que



pode aprender com esse processo de ensino e aprendizagem, foi a parti de ter força ser guerreiro! (Sujeito K).

Nota-se nos depoimentos dos entrevistados que, as aulas são realizadas em apenas três dias da semana, terça, quarta e quinta nas segundas e sexta os alunos são dispensados pelos professores, para que eles possam retornar as suas residências e retornarem na segunda, pois a maioria dos docentes é de outra cidade. Isso quer dizer que, se um módulo corresponde ha 50 dias letivos, chegamos a conclusão que no fim dos módulos os alunos assistem apenas 24 aulas presencias, encerrando o ano letivo em 96 dias $24 \times 4 = 96$, ou seja, menos da metade conforme diz a LDB, que os módulos precisam ser trabalhados em 50 dias letivos, obedecendo aos 200 dias letivos. Penso que o mais prejudicado com estas ausências de aulas são os alunados. Cabe compreender que falta compromisso dos profissionais com a profissão.

Para compreender como e onde funciona, o sistema modular, montamos uma tabela representativa dos circuitos, localidades e escolas que ofertam o programa de ensino no município de Cameté.

Tabela 01

Circuitos	Localidades	Escola que oferta o SOME	Nº de prof.
01	Vila Areião, Mangabeira/Mocajuba, Furtados, Tambaí/Mocajuba	EMEF Raimunda Costa Caldas, EMEF Raimundo Ignácio Ferreira	92
02	Ovídio, Biribatuba, Joroca Grande, Mupi	EMEF Santa Maria de Ovídio, EMEF Biribatuba, EMEF Joroca Grande e EMEF Francisca Xavier	
03	Paruru de Baixo, Maú, Paruru do Meio, Pacajá	EMEF Paruru do Meio, EMEF Maria Cássia de Carvalho, EMEF Paruru do Meio	
04	Porto Grande, Juaba, Vila do Carmo, São Benedito e Belos Prazeres	EMEF Izabel Fernandes, (Barracão e EMEF Ângelo Custodio Corrêa), EMEF Maria da Silva Nunes, EMEF São Benedito e EMEF Profa. Raimunda Maciel de Aquino Belos Prazeres	



05	Cuxipiari, Bom Jardim, Cacoal e Itanduba	EMEF Juvenal Viana Teles, EMEF Bom Jardim, EMEF Francelino Freitas e EMEF Joaquim Bastos
06	Uxi/Oeiras do Pará, Nova América/Oeiras do Pará, Pau-de-Rosa/Oeiras do Pará, Vila Torres/Cametá	EMEF Gaspar Viana
07	Marinteua, Juba, Mutuacá e Jurubatuba	EMEF São Pedro, EMEF Juba, EMEF Rosivaldo Bastos

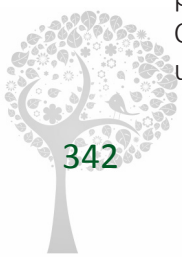
Fonte: Documento disponibilizado pela Escola Sede/Osvaldina Muniz (2012).

A tabela mostra como está organizado o Sistema Modular de Ensino na microrregião de Cametá. Em 1994 eram apenas quatro localidades que ofertavam a modalidade de ensino, hoje são 29 localidades, isso faz com que a 2ª URE de Cametá crie circuitos para organizar e facilitar a lotação dos professores. Como podemos observar o SOME está organizado em 04 módulos, correspondendo a 50 dias em cada, fechando o circuito em 200 dias letivos, conforme a LDB 9.394/96.

De acordo com o coordenador o SOME “algumas das localidades citado a cima funcionam juntos com Oeiras do Pará e Mocajuba devido à proximidade dos municípios, totalizando 29 localidades (24 em Cametá, 03 em Oeiras do Pará e 02 em Mocajuba)”, com um quadro de aproximadamente 92 docentes, distribuídos nos 07 circuitos. De acordo com a tabela, cada circuito é composto de 04 localidades, para facilitar o revezamento das equipes de 3 a 4 professores que ficam responsáveis por cada circuito.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Contudo, apesar das grandes dificuldades encontradas, para a realização do levantamento bibliográfico e documental a experiência está sendo altamente positiva e atrativa. O resultado parcial desta pesquisa trouxe boas contribuições para o debate sobre a experiência da modalidade na região, considerando alguns pontos relevantes para o andamento da pesquisa. No entanto, entende-se que é preciso analisar até que ponto o Sistema de Organização Modular de Ensino pode ser entendido como política de Educação para a juventude do Campo, uma vez que, tornando-se mais que um projeto de governo, uma política pública.



Percebe-se nas análises realizadas que a Educação do Campo se afirma na defesa de um país soberano e dependente do capitalismo, vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade, que se opõe ao modelo de educação rural vigente. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço contínuo para debates.

Pois a Escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais e culturais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, econômicas, políticas e culturas dos seus sujeitos.

Desta forma compreende-se a preocupação dos educadores com a educação ofertada a juventude do campo, neste caso o SOME como uma alternativa da juventude continuar e concluir o Ensino Médio. É necessário desenvolver uma proposta de educação que contemple as necessidades das comunidades do campo para uma garantia de uma escolarização de qualidade possibilitando ao sujeito uma formação ampla para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão, integrado dignamente à sua sociedade política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo. Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; ERIOLI, P. R. (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: 2002. (Coleção por uma educação básica do campo)

_____. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Bernard M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.



NOVAES, R. Introdução. In: NOVAES, Regina; PORTO, Marta; HENRIQUES, Ricardo (Orgs). **Juventude, cidadania e cultura**. Rio de Janeiro: ISER, 2002.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo, 2001.

SILVA, Gilmar Pereira da. **Políticas de Formação, Currículo e Trabalho para a Juventude do Campo na Amazônia**: Construindo Indicadores de Qualidade para o Ensino Médio do Campo, na Microrregião de Cametá/Estado do Pará. Belém: UFPA, Projeto de Pesquisa – CNPQ (2010 – 2012).

SOUSA, Arodinei Gaia; FURTADO, Marcio Luís Pinto (Orgs.). **Sistema Organização Modular de Ensino (SOME)**: uma alternativa educacional no município de Cametá. Cametá, PA: EDUFPA, 1997.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnica. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **O “Novo” Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios**: Trabalho, Ciência e Cultura. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/292/boltec292c.htm>>. Acesso em: 24 mai. 2012.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002.



Educação, meio ambiente e políticas públicas em Unidade de Conservação: um estudo sobre a Resex Arióca Puanã no município de Oeiras do Pará

Adalberto Portilho Costa¹

Adriana Viana Valente²

Géssyca Karoline Cardoso Wanzeler³

Resumo: O objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão sobre o processo educativo, meio ambiente e as políticas públicas planejadas/executadas pela Secretaria Municipal de Educação, destinadas à Reserva Extrativista Arióca Puanã no Município de Oeiras do Pará. Utilizou-se a abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico o estudo de caso, uma vez que a pesquisa busca compreender como vem ocorrendo o planejamento educacional e ações que a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo nas escolas da Reserva Extrativista Arióca Puanã, uma vez que essas necessitam de um olhar específico, por se tratar de uma Unidade de Conservação. Uma das contribuições possíveis foi proporcionar o entendimento da necessidade de um modelo de educação capaz de valorizar os sujeitos da RESEX e do campo de modo geral. Como resultado da pesquisa, constatou-se que a reserva Arióca Puanã, assim como todas as Unidades de Conservação institucionalizadas na Amazônia, precisam ser percebidas e efetivadas verdadeiramente como espaços alternativos que objetivam o desenvolvimento local, que busquem a utilização dos recursos florestais, respeitando a diversidade biológica e cultural. Portanto, espera-se que os processos educativos possam contribuir para a construção e ampliação de consciências, visando à participação de cidadãos e cidadãs na defesa do meio ambiente e na melhoria da qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação. Meio ambiente. Políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a questão ambiental⁴ tem se tornado um tema amplamente discutido, devido às consequências geradas pela

¹ Universidade Federal do Pará. E-mail: aportilho@ufpa.br

² Universidade Federal do Pará. E-mail: cametadriana@hotmail.com

³ Universidade Federal do Pará. E-mail: wanzelergessyca@hotmail.com

⁴ Conjunto de temáticas relativas não só à proteção da vida no planeta, mas também à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades (BRASIL, 1997).

exploração excessiva dos recursos naturais, assim como as ameaças ao meio ambiente e ao ser humano.

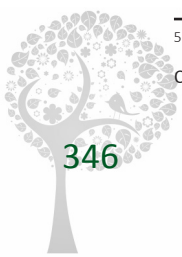
No atual contexto, o modelo de desenvolvimento econômico⁵ ainda gera contradições quando se considera a necessidade vital de conservação do meio ambiente, fato que tem intensificado a busca sobre como promover o desenvolvimento das nações de forma a gerar o crescimento econômico, explorando os recursos naturais de maneira racional e não predatória.

Neste sentido, a educação ambiental definida como uma *práxis* educativa e social torna-se um mecanismo que possibilita a formação de cidadãos conscientes comprometidos com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade em geral. A educação ambiental tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais Loureiro (2003). Com base em tal entendimento realizou a pesquisa que culminou neste trabalho com vistas a proporcionar uma reflexão sobre o processo educativo, meio ambiente e as políticas públicas planejadas/ executadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Oeiras do Pará – SEMED, para a Reserva Extrativista - RESEX Arióca Pruanã, localizada neste mesmo município.

Os estudos necessários para a realização da pesquisa permitiram avançar sobre o entendimento a cerca da necessidade de se alterar o quadro de crise ambiental vivenciada pela sociedade. A pesquisa sustenta a ideia de que as práticas educativas continuam sendo indispensáveis para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções para os problemas ambientais.

Os produtos da investigação foram tratados a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, que, segundo Neves (1996), proporciona a obtenção de dados analítico-descritivos mediante contato direto e interativo entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa. Além de procurar compreender o fenômeno a partir da realidade dos partícipes. Foram realizadas entrevistas junto aos atores que compõem a SEMED/Oeiras do Pará (Secretário Municipal, Diretor

⁵ Modelo de desenvolvimento que valoriza o aumento de riqueza em detrimento da conservação dos recursos naturais.



de Ensino, Professores, Diretores de escola e Estudantes). As atividades sempre foram subsidiadas por pesquisa bibliográfica como forma de proporcionar maior entendimento sobre as questões em debatidas.

Este realiza um debate voltado para a importância da criação do sistema de unidades de conservação; resgata a discussão sobre homem, meio ambiente e natureza; apresenta reflexões sobre a educação do campo; aponta como as políticas públicas educacionais vem sendo tratadas dentro da Resex Arióca Pruanã; e se encerra fazendo uma análise dos problemas gerados pela debilidade das ações educativas na Resex.

2. O SURGIMENTO E IMPORTANCIA DO SISTEMA DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

No cenário amazônico marcado por disputas fundiárias, degradação da floresta e da condição humana surge o debate sobre as Unidades de Conservação (UC), fruto de uma luta política e social dos movimentos ambientalistas⁶, como uma alternativa para a proteção da biodiversidade, definindo um novo paradigma de regulação ambiental.

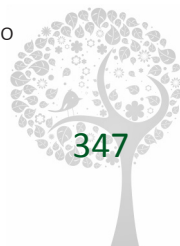
O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), instituído pela Lei Federal nº 9.985/00, em seu artigo 2º compreende UC como um espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção.

As UC integrantes do SNUC estão divididas em dois grupos, com características específicas: Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável.

O objetivo básico das Unidades de Proteção Integral é preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais, com exceção dos casos previstos na Lei. Já o objetivo das Unidades de Uso Sustentável é compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela dos seus recursos naturais.

O grupo das Unidades de Proteção Integral é composto pelas seguintes categorias de UC: Estação Ecológica; Reserva Biológica;

⁶ O movimento ambientalista teve como principal referência o líder seringueiro Chico Mendes.



Parque Nacional; Monumento Natural e Refúgio de Vida Silvestre. O grupo das Unidades de Uso Sustentável é constituído pelas categorias de Unidades de Conservação: Área de Proteção Ambiental; Área de Relevante Interesse Ecológico; Floresta Nacional; Reserva Extrativista; Reserva de Fauna; Reserva de Desenvolvimento Sustentável; e Reserva Particular do Patrimônio Natural.

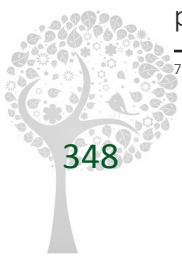
Segundo o SNUC, a RESEX é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, tendo como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. Constituindo-se uma área de domínio público, com uso concedido às populações extrativistas tradicionais conforme o disposto no Art. 23, da Lei do SNUC, e em regulamentação específica, sendo que as áreas particulares incluídas em seus limites devem ser desapropriadas, de acordo com o que dispõe a lei.

Frente aos grandes impactos ambientais⁷ causados pelo modelo de desenvolvimento econômico implantado no Estado Pará, a criação da RESEX Arióca Pruanã destaca-se como um mecanismo de resistência a esse modelo, uma vez que tem como objetivo garantir a utilização e a conservação dos recursos naturais renováveis tradicionalmente utilizados pela população extrativista residente na área de sua abrangência. Nessa perspectiva, a pesquisa também se propõe a compreender a importância da criação da RESEX para preservação ambiental, no sentido de conscientização e exploração racional dos recursos naturais.

Desse modo, na atual discussão acerca da sustentabilidade, da qualidade de vida e proteção do meio ambiente, torna-se de grande importância – acadêmica, política e social- pesquisas voltadas para essa RESEX, uma vez que o Pará tem se destacado pelos conflitos fundiários, desmatamento desordenado, queimadas, ausência de novas políticas públicas de educação, saúde, saneamento básico, entre outros.

Nessa perspectiva, ganha importância à formulação de políticas públicas que invertam a lógica de desenvolvimento predominante nas últimas décadas, tendo como foco ações que visem trazer benefícios para as comunidades da RESEX.

⁷ Desmatamento, queimadas, poluição dos rios, erosão, entre outros.



3. O HOMEM, O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO

A sociedade nas últimas décadas vivencia a necessidade de rever a relação homem/natureza, pois ao longo do tempo essa relação tem sido de exploração e degradação, provocando desequilíbrio ambiental, extinção de animais e vegetais, esgotamento energético, poluição (do ar, sonora e visual), lixo industrial, fome, miséria, violência, superpopulação, distribuição desigual de recursos, tecnologias agressoras ao meio ambiente, buraco na camada de ozônio, alimentos contaminados por agrotóxicos, entre outros.

Para tal discussão torna-se necessário a compreensão do termo meio ambiente, que segundo Reigota (1992 apud PASSOS, 1997, p. 1) é o:

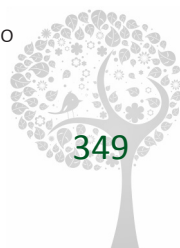
Lugar determinado ou percebido onde elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

Conforme a citação acima, o meio ambiente não pode ser compreendido através de uma visão reducionista, pois não dá conta dos fenômenos em sua totalidade, é necessário a construção de uma nova concepção de mundo, pautada em novos valores, que seja capaz de compreender a realidade na sua totalidade, nas relações e interações.

Nesse contexto a Educação Ambiental assume papel importante para dirimir o conflito estabelecido na relação homem/natureza, assumindo uma função transformadora na qual a participação dos indivíduos é fundamental para modificar o quadro crescente da degradação ambiental.

Segundo a lei 9.795/99⁸, em seu Art. 1º, “entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

⁸ Lei que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e da outras providências.



O Art.2º desta mesma lei inclui a Educação Ambiental como componente da educação nacional em todos os processos educativos, garantindo um espaço privilegiado de ação, inserindo-se no âmbito da educação formal e dos processos educativos não formais.

Nessa perspectiva, formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social, buscando uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, considerando que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem.

A Educação Ambiental representa um instrumento democrático, participativo, transformador da realidade, enquanto processo conscientizador do ser humano, contribuindo para mudança de posturas reflexivas para com a problemática ambiental.

Desse modo, um dos papéis fundamentais da educação ambiental diz respeito ao processo de conscientização dos indivíduos, visando a transformação da realidade, de modo comprometido com a vida e com o bem estar de cada um e da sociedade local e global.

Segundo Reigota (1992 apud Jacobi, 2003), a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos.

Em suma, o aprofundamento de processos educativos ambientais apresenta-se como condição *sine qua non* para construir uma nova racionalidade ambiental que possibilite novas relações entre a sociedade e a natureza.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRASTES E POSSIBILIDADES

O Estado do Pará, com uma área de 1.253.164 km² corresponde a 14% do território brasileiro e a 24% da área que forma a região amazônica. Concentra também em seu espaço o convívio com a diversidade de sujeitos, com seus costumes, suas histórias, suas culturas, mas ao mesmo tempo com a precariedade de qualidade de vida, de trabalho, de saúde e de educação (FREITAS, 2005).

Essas desigualdades são alarmantes quando se trata da educação do campo, onde os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

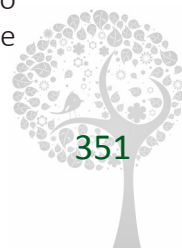


- IDEB são baixos, no qual se percebe a falta de estrutura das escolas, tanto física quanto pedagógica. No que tange a parte física encontramos prédios deteriorados (improvisados), salas não adequadas, transporte escolar (quando há) em péssimas condições, estradas intrafegáveis, falta de merenda escolar, entre outros. Quanto à parte pedagógica nos deparamos com a falta de formação de professores (formação continuada), materiais didáticos descontextualizados, falta de suporte técnico e pedagógico, etc.

Para Freitas (2005) esses dados são indicadores da precariedade e das dificuldades da realização da educação para as populações do campo, o que, sem dúvida, compromete a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem de professores e alunos. Por outro lado, a alternativa encontrada para que o problema não se torne ainda maior é a adoção de classes multisseriadas, onde o mesmo professor atende todos os alunos das séries iniciais no mesmo espaço e horários, independentemente da faixa etária.

A educação do campo no estado do Pará apresenta desvantagens em relação a outras regiões do país, é ainda embrionária a concepção e implementação de uma política que venha oferecer a população do meio rural uma educação de qualidade. O quadro existente é de algumas escolas isoladas, funcionando com classes multisseriadas, atendendo apenas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, apresentando a seguinte situação: elevado índice de jovens e adultos analfabetos; a inexistência de uma política de valorização cultural e familiar, o que força os que querem estudar a deixar sua vida familiar no campo e ir em busca de melhores perspectivas educacionais; pouca preocupação com as especificidades do meio rural; em decorrência da dificuldade de acesso, quase não há prosseguimento de estudos, nem inserção de qualificação para o mundo do trabalho (PEEPA, 2004, p. 28).

Desse modo percebe-se um descaso com a escolarização dos filhos dos trabalhadores do campo, uma vez que não há uma política de valorização das suas particularidades, fazendo com que muitos jovens saiam do campo em busca da continuidade dos estudos. Segundo Hage (2005) os indicadores educacionais revelam um nível precário de



qualidade de ensino da população, onde se visualiza um quadro muito preocupante configurador da realidade da educação no meio rural.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela educação no meio rural, o desafio que se propõe hoje é o de construção de um novo paradigma. Na definição de Molina a educação rural deve ser compreendida a partir de uma concepção de:

A educação do campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro porque o resgata não só como espaço da produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida (MOLINA; JESUS, 2004, p. 11).

Nesse sentido, de construção de um novo modelo da educação do campo, é necessário se pensar em um projeto pedagógico a partir das lutas e das experiências que vem sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, possibilitando os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação.

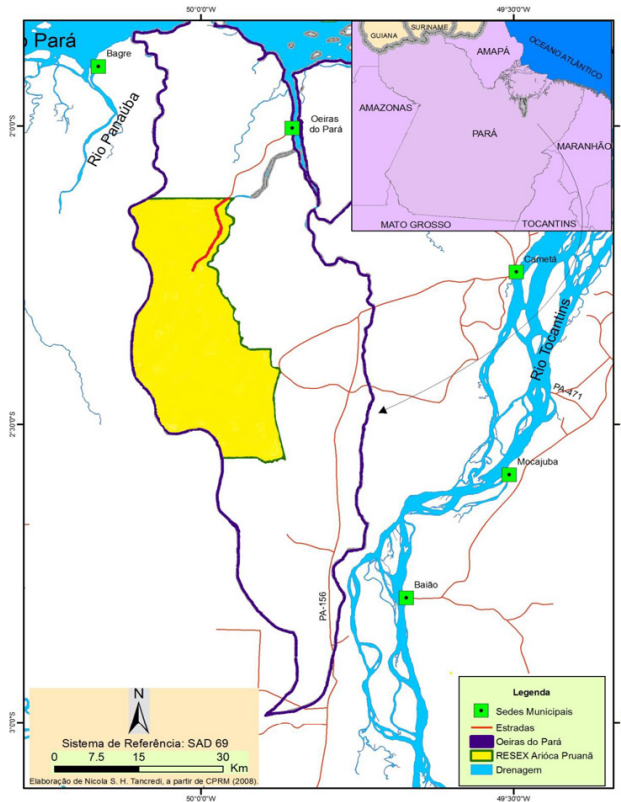
Para Caldart (2004), construir um projeto de educação do campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, considerando as seguintes dimensões: a formação humana vinculada a uma concepção de campo; políticas públicas que garantam o acesso universal a educação, um projeto de educação dos e não para os camponeses; a participação dos movimentos sociais como sujeitos da educação do campo; vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; valorização e formação dos educadores e a escola como um dos objetos principais da educação do campo.

5. A RESERVA EXTRATIVISTA ARIÓCA PRUANÃ

No ano de 2001 o processo de exploração madeireira intensificou-se no Município de Oeiras do Pará, principalmente, pelas empresas vindas do Sul do Pará que tinham como objetivo apenas explorar os recursos naturais, que segundo a entrevistada (professora aposentada, militante do STR, líder comunitária e ex-vereadora do município):



Figura 1: Resex Arióca Pruanã no município de Oeiras do Pará



Fonte: Tancredi (2008).

Na verdade vem pra cá só pra explorar o nosso [...] a nossa reserva né [...] o nosso meio ambiente [...] explorar e levar a riqueza num deixando nada pra ninguém né [...] não deixa nada *pro* trabalhador [...] não deixa nada *pra* educação [...] não deixa nada *pra* agricultura [...] não deixa nada ao contrario leva explora extrai né[...] (M.B.C.A, entrevista verbal, 2012).

Devido esse quadro crescente de exploração a sociedade civil começou a se mobilizar, a fim de encontrar alternativas que minimizasse os impactos causados pela exploração, pois era necessário criar alguma medida capaz de conter o avanço das madeireiras, que começavam a ameaçar a própria sobrevivência dos camponeses.

A partir desse momento a igreja católica, STR, Assembleia de Deus, Associações de Mulheres e de Produtores Rurais, iniciaram o processo de discussão sobre possíveis alternativas e como dispunham de pouco conhecimento buscaram aparato jurídico para dar suporte ao debate.

A reserva Arióca Pruanã ela foi criada por necessidade porque *tava* sendo invadido pelos grandes madeireiros né [...] muita *impresa* muitos madeireiro tinha muita balsa carregando madeira [...] *tavam* destruindo tudo que tinha aqui no município [...] ai nós achamos que se mobilizar [...] i a forma mais correta que agente achou foi criar uma unidade de conservação né [...] e ai agente colhemos assinaturas corremos atrás de apoio [...] fomos e ai o prefeito na época nos deu apoio que era o Dulcídio né nos deu apoio [...] o CNS Belém nos apoiou muito também [...] ministério publico federal nos apoiou [...] i ai conseguimos encaminhar a documentação pra Brasília e foi decretada né dia 16 de novembro de 2005 foi decretada a criação da reserva aqui do município (M.J, Entrevista Verbal, 2012).

Dentre as instituições que auxiliaram as discussões, destaca-se o Conselho Nacional de Seringueiros – CNS, a Prefeitura Municipal de Oeiras do Pará, Ministério Público Federal entre outros. Essas instituições tiveram grande importância para a consolidação da RESEX Arióca Pruanã, explica o gestor da Resex, Sr. Jorge.

Ao longo do processo de criação da Resex houve muito conflitos especialmente nas comunidades de Jacarequara, Vila Valério, Pedreira, São Domingos, São Raimundo, Vila Nova, Comunidade de Jarité onde ocorreu até ameaça de morte, como explica a entrevistada:

Além da grilagem de terra a exploração do resíduo solido e também a a perseguição né [...] a perseguição né [...] ameaça de morte é na grilagem de terra (vocês entendem) que a grilagem já entra já entra a desocupação a perseguição pela desocupação da terra [...] ou seja eles compravam uma área de terra de um cidadão que vendia pela falta de consciência e ai dai ele já ia ele já ia resp [...] ele já ia perseguir né os os vizinhos tanto da direita quanto esquerda já ia entrando na áreas de terra e ai perseguindo ameaçando de morte



aconteceu inclusive muitas prisões eu eu fui vítima inclusive disso [...] (M.B.C.A, Entrevista Verbal, 2012).

Desse modo, as pessoas que estavam liderando esse processo encontraram como medida para minimizar esses conflitos fundiários, bem como a extração madeireira criar uma Unidade de Conservação, dentre as quais foi escolhida a Reserva Extrativista.

A reserva extrativista porque ela não proíbe agente trabalhar né [...] agente pode extrair né já tá dizendo reserva extrativista [...] podemos continuar nossas atividades de extrativismo e junto fazer a agricultura familiar pra subsistência né (M.J, Entrevista Verbal, 2012).

A partir desse momento realizaram-se várias assembleias com o intuito de esclarecer a população sobre o que é uma Reserva Extrativista, sua importância e a viabilidade de ser criada no município de Oeiras do Pará. Após essas assembleias foi realizada uma audiência pública que contou com a participação do Procurador da República Felício Pontes e a sociedade civil em geral, onde após vários debates foi aprovada a criação da RESEX.

No dia 16 novembro de 2005 foi assinado pelo presidente Lula o decreto de criação da Reserva Extrativista Arióca Puanã no Município de Oeiras do Pará, no Estado do Pará, como mostra o mapa acima, com uma área aproximada de oitenta e três mil, quatrocentos e quarenta e cinco hectares e cento e vinte e cinco centiares de áreas terrestres, tendo por base as Cartas SA-22-Z-A-II e AS-22-Z-A-III, na escala 1:100.000, publicadas pelo IBGE.

No interior da reserva, de acordo com gestor da RESEX, estão presentes cerca de dezoito comunidades: Castanheiro, São Sebastião, Melancial, Bela Vista, Rio Preto, Terra Alta, Filadélfia, Jaquarequara, Deus Proverá, Vila Valério, Vila Nova, São Raimundo, Pedreira, Santo Antônio, Ribeira, Mocajatuba, São João e Santa Maria.

No que tange elaboração de projetos e financiamento a RESEX Arióca Puanã, desde sua criação, ainda não conseguiu aprovar projetos e nem mesmo receber recursos do governo federal, pois após a criação do conselho a mesma enfrentou um sério problema de gestão, pois o primeiro mandato da reserva não funcionou de direito, apenas de fato, pela ausência de legitimidade.



É importante ressaltar que ao longo das pesquisas percebeu-se que há aqueles que acreditam que Reserva Arióca Pruanã trouxe benefícios para as comunidades e para município de modo geral, mas há aqueles que, também, discordam dessa ideia, criando opiniões.

Hoje nós já temos pontos positivos sim a reserva ela já ela já consegue [...] o povo que mora na reserva já consegue reconhecer a importância [...] antes tinha gente que nem queria [...] queria se mudar porque achava que não podia caçar matar o *viado* a paca tirar a fruta enfim [...] mas agora com o trabalho de conscientização eles estão descobrindo que a reserva veio pra ajudar [...] por que se nós não lutarmos em defesa do meio ambiente daqui a alguns anos nós não vamos viver mais porque nenhum ser vivo pode viver (M.B.C.A. Entrevista Verbal, 2012).

Na visão do representante do STR de Oeiras do Pará:

Uma parte já tem consciência né que tem que preservar mais tem uma parte que ainda pensa que tem que fazer do jeito que vinha fazendo [...] tem muitas pessoas que dizem assim a [...] meus avós falavam que isso foi dado [...] foi Deus quem criou...meus bisavós meus avós viveram aqui e não acabou por que é que vai acabar agora né [...] eu acho que tá acontecendo um [...] as pessoas estão tomando consciência aos poucos [...] (J.V, Entrevista Verbal, 2012).

Já para o coordenador da Colônia de Pescadores Z-50:

[...] mudou sim muitas coisas [...] mas pra mim mudou pra pior num mudou pra melhor a reserva... a maioria do pessoal que moro ai dentro da reserva a maioria do pessoal trabalhavam com madeira a maioria agora [...] que teve esse negocio de parar com esse negocio de serraria hoje eles tão incentivando a roça [...] *fui* bom por uma parte que eu cheguei ir varias vezes na casa de gente que tinha cerraria que *num* tinha uma roça *tava cumprando* farinha e mora *num* sitio desse... hoje em dia por uma parte até que [...] largarem *cum* madeira [...] *num* deixa lucro pra ninguém [...] tu chegava na casa desse *dum* cara que tinha cerraria nem açai eles *num* tinha [...] chegavam lá pra comprar o palmito desses eles vendiam tudo as vezes



iam ta mexendo até do outro [...] hoje eles viram que o açai deu vantagem [...] *pra* onde tu vai ta fechado de açazal [...] foi nessa parte que mudou [...] (J.A, entrevista verbal, 2012).

Conforme a fala acima se percebe que a criação da RESEX Arióca Pruanã consegue atingir seu principal objetivo, cessar a extração madeireira pelas grandes empresas, porém observou-se que após atingir esse resultado a mesma não conseguiu avançar em termos de projetos e financiamentos, ocasionado o êxodo rural, pois muitas famílias estão abandonando suas terras e indo para a cidade em busca de melhores condições de vida, ao passo que não recebem incentivos para permanecer na reserva.

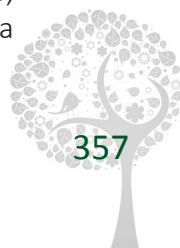
6. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FRENTE À RESEX ARIÓCA PRUANÃ

As atividades de pesquisa tiveram início nortadas pela indagação sobre a existência de um setor responsável pelas escolas da (o) RESEX/ campo? Sobre essa questão a mesma informou que a secretaria não possui as Divisão Interna de Departamentos (DIDs), não havendo, portanto, um setor específico que trabalhe com as escolas da RESEX ou do Campo. Porém, a mesma compreende a importância desses Departamentos e acredita que os trabalhos teriam mais eficácia usando esse modelo de gestão.

Sobre isso Sacristã (1995 apud FERREIRA, 2001, p. 307) afirma:

[...] a gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja a prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional às necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutores próximos que lhes deem razão e garantia de qualidade na prestação coletiva desse serviço educativo.

Dessa forma, a gestão da educação, assume, mais do que nunca, papel fundamental na condução da educação e do ensino, interpretando suas diretrizes e subsidiando as políticas públicas na



trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais que são refletidas no espaço escolar.

No que tange ao modelo de gestão em departamentos, este permite autonomia na criação do desenvolvimento de programas e projetos desempenhando papel não apenas gerencial, mas de gestão, o que demonstra um certo grau de efetividade administrativa (BRASIL [et al.], 2009).

Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso as oportunidades sociais de vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revelam seu caráter excludente ou includente (FERREIRA, 2001).

A administração da educação, diante destas questões indubitáveis, defronta-se com a responsabilidade de avançar na construção de seu estatuto teórico prático a fim de garantir educação de qualidade para todos, permitindo, desta forma, que a escola cumpra sua função social, bem como seu papel político institucional.

Através da entrevista percebeu-se que a SEMED é deficiente quanto a sua organização, pois não há departamentos específicos para cada modalidade da educação, por exemplo: Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Classes Multisseriadas, Educação do Campo, Educação da RESEX e outros, configurando assim uma falha no organograma da secretaria para com as escolas da RESEX, comprometendo a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem de professores e alunos.

Nesse sentido, a ausência de uma equipe específica na SEMED traz como consequências o desconhecimento em relação às peculiaridades das modalidades de ensino, excesso de funções do apoio pedagógico, dificuldades no planejamento, ausência de projetos, entre outros.

Com relação ao planejamento as entrevistas apontaram que o mesmo é realizado de forma geral, onde em uma semana a SEMED reuni os professores, gestores, coordenadores pedagógicos, ou seja, o corpo docente de forma geral, para discutir sobre os conteúdos, calendário escolar, sistema de avaliação e quadro curricular que serão trabalhados no decorrer do ano. Tal afirmação vai contra os princípios do planejamento já que,

Planejamento é um processo que se preocupa com “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas de chegar lá”, tendo



em vista a situação presente e possibilidades futuras para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo (COROACY, 1972 apud DALMÁS, 1994, p. 24).

Nesse sentido, o planejamento não é algo estático, mas flexível, podendo adaptar-se a cada situação específica que envolva decisões comunitárias e que se constitua em processo político vinculado a decisão da maioria, envolvendo no seu processo de execução e avaliação as pessoas não como indivíduos, mas agentes de um processo de construção do desenvolvimento individual e comunitário.

O planejamento educacional é complexo, necessitando de tempo, embasamento teórico, participação da comunidade, organização e outros. Dessa forma uma semana seria suficiente para planejar os conteúdos, calendário escolar, sistema de avaliação e quadro curricular?

Segundo Veiga (1995), o tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos.

Com relação ao calendário das escolas do campo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 03 de abril de 2002, em seu art. 7º salienta que é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

O município de Oeiras do Pará por possui uma Reserva Extrativista onde se encontram 09 escolas, necessitaria do planejamento de um calendário escolar, avaliação e quadro curricular, que considere as populações que vivem na RESEX, suas necessidades, anseios, enfatizando a conscientização e conservação ambiental. O que não vem ocorrendo, pois de acordo com a fala da entrevistada não há diferença dos componentes pedagógicos das escolas da RESEX entre as demais escolas da rede municipal.



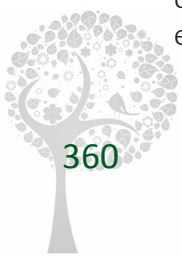
Desse modo, percebeu-se que o planejamento das escolas da RESEX privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento, causando repercussão direta em outros aspectos educacionais, tais como: a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar; o predomínio de classes multisseriadas, inexistência de um calendário escolar adequado às necessidades das populações que habitam na RESEX.

Por sua vez, a política para a educação rural, assim como toda a educação básica hoje existente no país, é idealizada no meio urbano e a partir desta realidade, sem considerar as peculiaridades do meio rural... A educação escolar realizada nas escolas rurais não atende adequadamente as necessidades e expectativas dos cidadãos do campo, principalmente por desconsiderar as especificidades da sua realidade socioeconômica e cultural (BORGES, 2010, p. 335).

Um planejamento específico para essas escolas significaria pensar a educação a partir dos interesses sociais, políticos, culturais das pessoas que vivem na RESEX, ou seja, um projeto de educação que se identifique com a realidade vivenciada pelos mesmos, instigando o sentimento de pertencimento para que assumam condição de sujeitos emancipados.

A SEMED também desenvolve projetos de maneira tímida quando se considera a importância de tais ações para as escolas, sobretudo, as do campo, ao passo que carecem de recursos didáticos, infraestrutura e outros. Todas essas limitações comprometem a formação de pessoas esclarecidas reforçando a debilidade no que tange a elaboração de políticas públicas para a execução de um modelo de educação de qualidade.

Segundo Souza (2006), a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também necessários; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados, enfim a política pública, envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.



Ao longo das pesquisas constatou-se que a SEMED não vinha promovendo cursos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas da RESEX, o que conseqüentemente dificulta o trabalho dos mesmos, pois não recebem uma formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnica científica para discutir temas como: Unidade de Conservação, Reserva Extrativista, sustentabilidade, conservação e preservação ambiental, qualidade de vida e outros, prejudicando a qualidade do ensino.

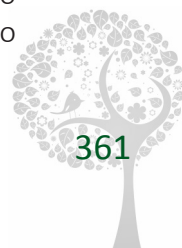
Portanto, com base nas entrevistas, percebeu-se que o município não vem promovendo políticas públicas específicas para as escolas da RESEX, o que conseqüentemente reflete na ausência de cursos de formação específicos para a educação do campo; ausência de recursos para a realização de seminários e fóruns de educação voltados à problemática local; carência de materiais que auxiliem no trabalho pedagógico e outros, comprometendo a qualidade do ensino.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação exerce papel fundamental para a construção de uma sociedade sustentável, possibilitando a formação de cidadãos conscientes, comprometidos com a vida, com o bem-estar de cada um da sociedade em geral. Desse modo, torna-se imprescindível discutir sobre a importância de políticas públicas direcionadas a RESEX Arióca Pruanã, com o intuito possibilitar a compreensão do panorama ambiental, educacional, político e econômico vivenciado pela população das comunidades da RESEX.

A criação da RESEX Arióca Pruanã no Município de Oeiras do Pará constitui-se como um passo importante para a solução dos problemas relacionados à exploração dos recursos naturais. Todavia, após sua criação a mesma vem encontrando dificuldades no que concerne a implementação de políticas públicas que contemplem as necessidades das comunidades da RESEX e do seu entorno, principalmente pela falta de legitimidade e participação dos moradores nas tomadas de decisões.

Nesse sentido, legalizar o conselho gestor e instituir o Plano de Manejo são importantes medidas que devem ser tomadas de imediato para que a RESEX possa ser reconhecida como UC, promovendo o



desenvolvimento local através do uso dos recursos naturais de forma sustentável.

A pesquisa procurou demonstrar as ações que a SEMED vem desenvolvendo nas escolas da RESEX Arióca Pruanã, uma vez que essas necessitam de um olhar específico por se tratar de uma Unidade de Conservação. Uma das contribuições possíveis foi proporcionar o entendimento da necessidade de um modelo de educação capaz de valorizar os sujeitos da RESEX e do campo de modo geral.

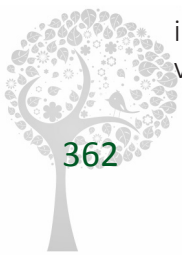
Entende-se que a construção de uma sociedade sustentável envolve a construção de um paradigma educativo que estimule a transformação dos indivíduos, bem como das instituições, promovendo mudanças no cotidiano dos moradores da RESEX e do município em geral. Neste cenário, a educação pode mediar a construção de um novo projeto social, no qual os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais sejam criticamente revistos.

Desse modo, possíveis alternativas para a RESEX Arióca Pruanã assentam-se em ações públicas voltadas, principalmente para a área da educação. Conjugada a questão educacional, é fundamental que se busque práticas de assessoramento por parte de sindicatos, movimentos sociais, de ONGs e de pesquisadores para a formação de novas lideranças e dos próprios moradores.

Outra possibilidade que poderia estar no planejamento da educação da RESEX seria a implementação da pedagogia da alternância, onde os alunos passam um tempo na escola e um tempo na comunidade, buscando fazer a ligação entre os saberes locais com os conhecimentos científicos, a partir de uma relação de ensino-aprendizagem que tem na pesquisa seu princípio educativo maior (SILVA, 2010).

Desse modo percebe-se a necessidade de uma formação específica para os professores que atuam nas escolas da RESEX, a fim de proporcionar uma qualificação que os tornem aptos a esclarecer aos alunos sobre o que é uma UC, uma RESEX, bem como sua importância para a preservação ambiental. Para tanto é imprescindível que o governo assuma sua responsabilidade, garantindo condições para melhoria na qualidade do ensino.

Em suma, a reserva Arióca Pruanã, assim como todas as UC institucionalizadas na Amazônia precisam ser percebidas e efetivadas verdadeiramente como espaços alternativos que objetivam o



desenvolvimento local, que busquem a utilização dos recursos florestais, respeitando a diversidade biológica e cultural. Portanto, espera-se que os processos educativos possam contribuir para a construção e ampliação de consciências, visando à participação de cidadãos e cidadãs na defesa do meio ambiente e na melhoria da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e meio ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização de Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Meio Ambiente, Saúde. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. **Lei 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, parágrafo 1º, incisos I, II, III e IV da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Daniella Maria dos Santos. **Enunciações de um educador ambiental**: o utópico é possível em educação. Belém: UFPA, NUMA, SECTAM, Ministério Público, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COLARES, Anselmo Alencar. **História da educação na Amazônia**: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR**, , *número especial*, p. 187-202, out. 2011. Campinas, SP.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Ensino de ciências em classes multisseriadas: um estudo de caso numa escola ribeirinha. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **A educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém. Gutemberg, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1986.



HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação na Amazônia**: identificando singularidades e suas implicações para construção de propostas e políticas educativas e curriculares. A educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém. Gutemberg, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informações sobre o Censo 2010 do Município de Oeiras do Pará**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 out. 2012.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. Informações sobre a Reserva Extrativista Arióca Pruanã. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br>>. Acesso em: 11 out. 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, Cláudia Conceição. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente & Sociedade**, v. XI, n. 2. p. 237-253, jul.-dez.2008. Campinas, SP.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: 2004.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, n. 3, p. 103-113, jun.-dez. 1996. São Paulo.

PARÁ. Secretaria Executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e finanças. **Estatística Municipal de Oeiras do Pará**. Belém: SEPOF, 2011. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/paginas/produtos/Estatistica_Municipal/pdf/Oeiras.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2012.

SIMONIAN, LIGIA. T. L. **Políticas Públicas, desenvolvimento, unidades de conservação e outras questões socioambientais no Amapá**. Belém: NAEA; MPEAP, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Porto Alegre.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



Nucleação das escolas do campo: racionalização e gestão gerencial a partir da reconfiguração da reforma do estado

Eraldo Souza do Carmo¹

Rosana Maria Gemaque Rolim²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a nucleação das escolas do campo a fim de refletir as estratégias de racionalização e a gestão gerencial nas (re)definições das políticas educacionais a partir da reforma do Estado em que se deu de forma mais acentuada a partir da década de 1990. No primeiro momento, situamos os princípios históricos com que vem se dando a nucleação das escolas do campo destacando como tem se materializado a partir dos compromissos assumidos com os organismos internacionais como CEPAL, UNESCO e BID. No segundo momento, discute a nucleação a partir da concepção de gestão gerencial que o Estado brasileiro adotou como forma de modernizar a gestão pública enfatizando os reflexos nos direcionamentos das políticas educacionais, principalmente no que se refere ao controle de resultados, eficiência na gestão e avaliação de resultados. Apresenta também as limitações da gestão burocrática para as novas dinâmicas da reestrutura do capitalismo. Por fim, apresenta algumas considerações a respeito da nucleação enquanto uma política que tem sérios limites como estratégia de organização das escolas do campo.

Palavras-chave: Gestão. Nucleação. Reforma do Estado.

1. INTRODUÇÃO

A nucleação das escolas do campo tem se tornado uma das principais estratégias das secretarias municipais de educação nos últimos anos de fechamento e eliminação das classes multisseriadas. As classes multisseriadas são caracterizadas por turmas unidocentes, ou seja, professores que ministram aulas em um mesmo espaço para várias séries, geralmente funcionando em escolas que não são escolas,

¹ Pedagogo. Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Regional. Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Ciência da Educação/UFPA. Prof. da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário do Marajó/Breves, da UFPA. E-mail: eraldo@ufpa.br.

² Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. E-mail: rgemaque@uol.com.br.

ou seja, são espaços em condições estruturais ínfimos, o que precariza ainda mais o trabalho docente.

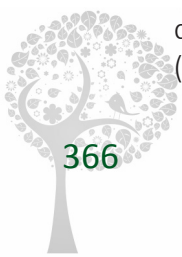
No entanto, estas escolas vêm funcionando décadas nestas condições sem que os poderes públicos tenham buscado formas para resolver tais situações, ao contrário, historicamente as classes multisseriadas têm sido tratadas com indiferença, uma vez que para estas escolas funcionarem qualquer lugar serve. Também não havia qualquer preocupação com a formação dos professores e muito menos com o processo de organização pedagógica a fim de favorecer uma boa qualidade do processo de aprendizagem aos alunos. Estes problemas aliados a outros, como transporte e as condições de vulnerabilidade social em que as famílias do campo vivem têm contribuído para o elevado índice do fracasso escolar nas nestas escolas.

Destaca-se também que após o processo de municipalização da educação na década de 1990 estas escolas multiplicaram-se no campo, o que aumentou a demanda por mais professores, prédios escolares, transporte para dar conta do atendimento. Esta nova realidade exigiu das secretarias municipais de educação mais atenção e certamente mais investimentos financeiros, assim como uma nova organização e estratégias para a melhoria dos indicadores educacionais. Frente a estes desafios os municípios têm apontado como saída para estes problemas à nucleação destas escolas, o que tem significado eliminação de muitas das classes multisseriadas.

No entanto, é importante situar que esta estratégia de reorganização dos sistemas educacionais que tem significado a implementação da política de nucleação das escolas do campo apresenta-se dentro da estratégia do Estado de uma gestão gerencial e da racionalização das políticas educacionais. Neste sentido, este artigo tem como objetivo analisar a nucleação das escolas do campo a fim de refletir as estratégias de racionalização e a gestão gerencial nas (re) definições das políticas educacionais a partir da reforma do Estado em que se deu de forma mais acentuada a partir da década de 1990.

2. A NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO: PRINCÍPIOS HISTÓRICOS

É importante destacar que o processo de nucleação das escolas do campo não é uma política recente no Brasil, de acordo com Ramos (1991) este processo teve início no ano de 1975 no Estado do Paraná

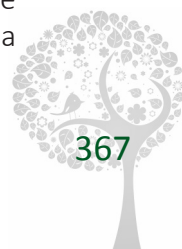


através do Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município (PROMUNICIPIO) e Projeto Integrado ao Pequeno Produtor Rural do Pro-Rural. Ainda de acordo com Ramos (1991, p. 20) “estes projetos possibilitaram a construção de 53 Escolas Rurais Consolidadas (ERCs) [...] entre 1976 e 1986, tendo como agentes financiadores o estado, através de fundos e projetos, e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento)”. Por fim, ressalta que a consolidação das escolas tinha como objetivos principais: “a) proporcionar igualdade de oportunidades educacionais a alunos da zona rural e urbana e b) minimizar os custos de funcionamentos, otimizando os recursos disponíveis nas escolas” (1991, p. 20).

Embora o termo utilizado a época fosse consolidação de escolas rurais, na prática tratava-se de eliminar as pequenas escolas e construir as escolas polos, princípios característicos da nucleação das escolas como vem sendo denominado atualmente. Aliás, esta é a forma em que o INEP/MEC (BRASIL, 2006, p. 116) compreende a nucleação, sendo “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais.” Ou seja, é o próprio órgão do Estado reconhecendo o fechamento de escolas, com isso, legitimando a retirada do direito do cidadão de ter uma escola onde residem, direito que já haviam conquistados provavelmente.

Ao se analisar os objetivos iniciais do processo de consolidação/nucleação das escolas no Estado do Paraná, verifica-se que os dois princípios que visam atender não fogem daquilo que os municípios que estão realizando a nucleação atualmente almejam. O primeiro estaria para equiparar a igualdade educacional entre zona urbana e rural, tratando o ensino na zona urbana como uma referência de educação. Esta também é uma das perspectivas da nucleação quando objetiva eliminar as classes multisseriadas para a implantação da seriação como modelo adequado para o processo de escolarização para as escolas do campo. E o segundo aponta para o processo de organização e gestão das escolas visando à racionalização dos recursos disponíveis.

É importante destacar que as classes multisseriadas têm representado um dos grandes problemas para as secretarias municipais de educação, considerando que historicamente foram deixadas de lado, sem qualquer assistência. Estas classes funcionaram e ainda



funcionam em casas dos professores, salões de festas, igrejas. De acordo com Moraes et al. (2010, p. 405):

[...] significa dizer que as condições de infraestrutura, processo de gestão, projeto pedagógico, currículo metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação dos educadores das escolas do campo multisseriadas têm sido negligenciados pelo poder público, pela academia e pelas organizações e movimentos sociais do campo também.

É em função de toda esta problemática que os municípios justificam a realização da nucleação e automaticamente a eliminação das classes multisseriadas. No entanto, a nucleação das escolas do campo que vem acontecendo quase de forma velada, uma vez que em nível de governo federal através do MEC não há nenhum projeto que oriente os municípios a realizarem a nucleação, apenas a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, definida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A resolução foi criada exatamente para orientar este processo que já vinha em curso sem nenhuma orientação dos conselhos de educação.

No entanto, é uma política que vem se materializando de forma gradativa em vários estados como apontam vários estudos. Após ser implantado no Paraná este processo seguiu para outros estados como Minas Gerais em 1983, Goiás em 1988. Também está em curso no Estado da Bahia como apontam os estudos de Nascimento (2010), no Amazonas como aponta Scherer (2010), em Santa Catarina como destaca Kremer (2007), Oliveira (2002) no Estado de Alagoas e no Pará os estudos de Hage e Barros e Cavalcante e Silva em que apontam que este processo no Estado teve início no começo da década de 2000.

Verifica-se através do trabalho de Ramos (1991) que este modelo de organização das escolas do campo teve como base a experiência dos Estados Unidos, no entanto, destaca que lá as escolas consolidadas eram mantidas pelas comunidades que as criaram. Além do mais as vantagens e desvantagens foram amplamente discutidas, destacando que:

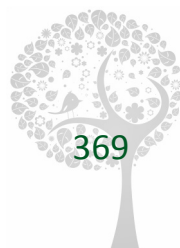


[...] enquanto se ampliam os anos de escolaridade dos alunos e os tipos de cursos ofertados, as escolas são melhor equipadas e aumenta o número de alunos que concluem o curso secundário e ingressam em universidades. Enfraquecem-se, por outro lado, os laços existentes entre a escola e a comunidade; aumentam um pouco os custos de manutenção do sistema; os alunos precisam percorrer longos caminhos de ônibus, e as decisões importantes são tomadas por um Conselho Municipal, com pouca participação dos pais (RAMOS, 1991, p. 20-21).

Além destes problemas, Ramos também aponta que os índices de reprovação aumentaram em função da adoção de padrões de ensino mais elevado e a pretendida melhoria do ensino tem sido contestada por vários estudiosos americanos. Portanto, se em um país desenvolvido em que o aporte de recursos financeiros a educação é bem maior que em nosso país e as condições estruturais das famílias também é favorável, ainda havendo toda uma discussão prévia com a população, a política se mostrou frágil, imagina-se no caso brasileiro em que a nucleação tem sido implementada de forma diagonal sem nenhuma discussão com as famílias.

Desta forma, a nucleação tem gerado certos antagonismos, pois, se por um lado, os governos veem como a possibilidade da eliminação das classes multisseriadas, por outro, fere o direito à educação dos sujeitos do campo, uma vez que a nucleação tem se pautado no fechamento de muitas escolas nas comunidades rurais do campo. Esta lógica de organização das escolas no campo em núcleos segue a concepção do que tem orientado o Estado sobre as políticas de gestão educacional no que se refere à modernização, administração científica objetivando a eficiência a fim de alcançar resultados quantitativos.

Este processo torna-se mais vidente a partir década de 1990 com a reforma do Estado e as estratégias de descentralização da educação, que foi materializada com a municipalização do ensino. Na prática esta estratégia significou a transferência dos serviços educacionais aos municípios, mas o governo central continuou centralizando os recursos, esta prática se fundamenta no que Castro (2007) vai denominar de gerencialismo da educação.



3. A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO E AS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL

A reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, talvez tenha sido a mais profunda dos últimos tempos, uma vez que atingiu vários setores da estrutura estatal como a administrativa, social e econômica. A reforma se assenta na perspectiva de superar o modelo de gestão burocrático em detrimento do gerencialismo que está forjada na concepção da gestão empresarial (NASCIMENTO e ALBUQUERQUE, 2012). Esta lógica de reestrutura do Estado está ligada a nova ordem do capitalismo em que visa à desburocratização dos serviços públicos, a fim de estabelecer uma concepção de Estado moderno objetivando ser mais eficiente nas suas ações.

De acordo com Castro (2007, 2008) na América Latina este reordenamento da administração pública é respaldado pelos organismos internacionais como: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação; PROMEDLAC, no âmbito do Projeto Principal de Educação – PPE criados pela CEPAL e UNESCO e do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) ligado a UNESCO. De acordo com o autor estes órgãos vêm orientando os países desde a década de 1990 a adotarem novas formas de gestão educacional em que devem primar pela modernização e novas ideias que supere as concepções do modelo de estado burocrático uma vez que as configurações do mundo do trabalho são outras.

O país ao assumir estas orientações estava se incorporando a nova ordem econômica mundial que estava assentada em algumas premissas como a modernização, racionalização e privatização. Segundo Dourado (2001, p. 49) sobre esta lógica o mercado assume o papel de “[...] portador da racionalização sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas”. A partir desta lógica, atribuem-se novas responsabilidades aos entes federados no gerenciamento das políticas educacionais, reforçando o que já preconizava a constituição de 1988 em relação à autonomia para organizarem seus sistemas de ensino.

Ao que se visualiza esta nova forma de gestão com base na modernidade e novas ideias está pautada na concepção gerencial com a finalidade de buscar melhores resultados, qualidade dos serviços e



eficiência na gestão. É a perspectiva de transformar as ações do Estado tomando como referência a visão empresarial. Neste sentido, Castro (2008, p. 391) enfatiza que:

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos.

Estes pressupostos da gestão gerencial ao que se evidencia não ficaram apenas nos documentos ou nas intencionalidades, de fato foram materializados e tornaram-se essenciais na redefinição da organização do sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990. Neste sentido, a criação e implementação da política de fundo como forma de distribuição dos recursos da educação entre estados e municípios, os instrumentos de avaliação de desempenhos dos sistemas educacionais e principalmente a descentralização administrativa da educação a fim de dar mais autonomia aos estados, municípios, principalmente as escolas, assim como a transferência direta de recursos as escolas são evidências de uma gestão gerencial.

É importante destacar que segundo Castro (2007, p. 115) a substituição do modelo de gestão burocrático pelo gerencialismo se deu em virtude do início da crise fiscal do Estado a partir da década de 1970, o que gerou “a sua incapacidade de se fazer presente na implementação de políticas públicas de qualidade e ao processo de globalização e às transformações tecnológicas que provocaram mudanças no setor produtivo”. Estes novos desafios só seriam superados com uma nova forma de gestão que fosse mais eficiente. Desta forma, o sistema administrativo denominado de gerencialismo ganhou relevância e “[...] alterou o modelo burocrático piramidal de administração, flexibilizando a gestão, diminuindo os níveis hierárquicos e aumentando a autonomia de decisão dos gestores” (CASTRO, 2007, p. 115).

Esta lógica visava romper com uma concepção de administração do Estado que vinha sendo adotando desde o pós-segunda guerra mundial sob a égide da concentração e controle da gestão no poder



central. Esta forma de administração burocrática estava baseada na teoria de weberiana. Para Weber (1999, p. 218-219):

O Estado burocrático, [...] reúne o custo total da administração estatal em seu orçamento e abastece as instâncias inferiores com os meios de serviços correntes, regulamentando e controlando seu emprego. Para o caráter “econômico” da administração, isto significa o mesmo que a grande empresa capitalista centralizada.

Como se verifica para Weber, o Estado burocrático tem como característica a centralização do poder de decisão a fim de manter sobre seu controle as ações das instâncias inferiores. De acordo com ele esta é a forma mais eficiente de administração uma vez que tem como característica do líder assumir uma posição autoritária pessoal e obediência às normas, a burocracia é uma forma sólida de consolidação da dominação, neste sentido Weber (1999, p. 222) destaca que:

Uma burocracia, uma vez plenamente realizada, pertence aos complexos sociais mais dificilmente destrutíveis. A burocratização é o meio específico por excelência para transformar a “ação comunitária” (consensual) numa “ação associativa” racionalmente ordenada. Como instrumento da transformação em “relações associativas” das relações de dominação, ela era e continua sendo, por isso, um meio de poder de primeira categoria para aquele que dispõe do aparato burocrático, pois, com possibilidades de resto iguais, uma ação associativa, ordenada e dirigida de forma planejada, é superior a toda “ação de massa” ou comunitária contrária. Onde quer que a burocratização da administração tenha sido levada conseqüentemente a cabo, cria-se uma forma praticamente inquebrantável das relações de dominação.

Como se verifica para Weber a burocracia é extremamente importante para as ações dirigidas e planejadas. É uma forma de administração que tem caráter extremamente técnico, também implica hierarquia, funções com direitos e deveres definidos, além do mais, os funcionários devem ser nomeados levando em consideração a competência. No entanto, este modelo embora tenha em comum com a gestão gerencial a eficiência, é considerado ultrapassado para os interesses do capitalismo, por ser regido, normativo, com isso torna-se



incapaz de atender os interesses da sociedade contemporânea, uma vez que o mercado passou a exigir instituições menos burocratizadas e mais dinâmicas. Neste sentido, em função do agravamento da crise econômica e fiscal na década de 1980, a teoria weberiana sofreu seu maior ataque.

Com isso, as mudanças no modelo da administração do setor público foram inevitáveis. Toda a crítica à gestão burocrática e a substituição pela concepção gerencial giravam em torno de atender os interesses da reestrutura do capitalismo. De acordo com Santos (2012, p. 98), o Brasil que desde a década de 1960 já vinha buscando se transformar em uma gestão moderna, mas sem muito sucesso, na década de 1990 vai realizar o que chamou de “a terceira reforma” no governo de Fernando Henrique Cardoso e tinha como finalidade:

[...] tornar mais ágil, eficiente e produtivo o setor público, para romper com os processos burocráticos, que a dos anos sessenta não conseguira fazer, implantando um novo modelo denominado de gerencial, que tem como uma de suas principais características a busca de resultados, a partir de avaliações, com ênfase na qualidade total.

Estas mudanças que passaram nortear a concepção de administração pública regida sobre os princípios da gestão gerencial tiveram fortes ressonância nas políticas educacionais, principalmente no que tange a execução. O que Santos aponta que é característico deste modelo como controle de resultados, avaliação e a qualidade passam a ser prioridade do governo central a partir dos investimentos nas políticas educacionais.

Neste contexto, a escola passou a assumir novos compromissos como gerenciamento de recursos, uma vez que na lógica da desburocratização o governo central estabeleceu relação financeira direta com a escola através da transferência de recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Mais Educação, este mais recente, e outros programas. A função das secretarias municipais de educação neste processo é de apenas monitorar e assessorar as escolas, uma vez que o princípio destes programas é transferir autonomia para as escolas.



Estas estratégias de certa forma passaram a exigir novas habilidades da gestão escolar, dos professores e dos demais sujeitos da comunidade escolar, uma vez que além dos processos de aprendizagens, ainda têm o desafio de compreenderem sobre administração e planejamento financeiro considerando os recursos de recebem em detrimento da demanda escolar que é sempre maior. No entanto, este processo não tem acontecido de forma harmoniosa, é conflituoso em função dos interesses institucionais, seja da própria escola, das secretarias municipais de educação, assim como do governo central. De acordo Santos (2012, p. 98) estes conflitos são em função da busca por mudanças significativas na gestão como:

[...] ambientes participativos, descentralização, trabalho em equipe, segurança, criatividade, procura por inovações, cooperação, dentre outros. Neste sentido, identificamos profundas contradições entre a defesa desses princípios e a indução à competitividade, ao individualismo, a busca do sucesso por meio de diferentes estratégias que se expressam em políticas educacionais.

Estas características apontadas por Santos são próprias da gestão gerencial, uma vez que tem como base a gestão empresarial fundamentada no princípio da competitividade. Neste sentido, os rebatimentos nas políticas educacionais de certa forma são evidentes, pois passaram a ser cobrados dos gestores educacionais o empenho por uma nova cultura organizacional seja das escolas como dos sistemas de ensino. A este respeito Castro (2007, p. 123) destaca que:

A reestruturação do Estado e as modificações assumidas pela nova gestão pública impactaram diretamente em toda organização dos serviços públicos, trazendo mudanças também para gestão educacional. Esse fato provocou mudanças na cultura organizacional da escola e na função do gestor escolar que é chamado não só a gerenciar os serviços escolares, mas, também, a captar recursos, estabelecer parcerias e responsabilizar-se pelo sucesso e pelo fracasso da escola. Na atualidade, para se discutir a gestão educacional, é preciso considerar as modificações pelas quais vêm passando as esferas da gestão pública, influenciadas pelas estratégias e técnicas empresariais que são implantadas para otimizar os recursos, aumentar a produtividade e garantir os lucros.



As questões evidenciadas pelo autor refletem mais uma vez as responsabilidades e o papel que os gestores educacionais no âmbito das secretarias de educação e das escolas têm nesta nova reconfiguração das políticas educacionais. A descentralização dos serviços educacionais figura como uma das estratégias do governo central de transferir aos sistemas municipais de ensino a responsabilidade para resolverem os problemas educacionais, isto se materializou através da municipalização do ensino, que em tese não significou apenas uma condição para receberem os recursos do FUNDEF atualmente FUNDEB.

A este respeito Soares (2000) destaca que o governo central descentralizou para os municípios a pobreza, e os custos da educação, se eximindo desta forma de suas responsabilidades, considerando que os recursos transferidos são insuficientes diante dos grandes problemas e desafios educacionais. Frente a estes compromissos assumidos, talvez sem saberem do tamanho dos reais impactos que os municípios têm buscado estratégias de gestão para administrarem da melhor forma possível seus sistemas educacionais. Portanto, a nucleação das escolas do campo configura-se como uma política administrativa de reorganização da educação do campo, tendo em vista, que visa buscar melhores indicadores educacionais, objetivando alcançar a qualidade, mas também de uma racionalidade de recursos financeiros e humanos, com a finalidade de alcançar a eficiência.

Para Figueiredo (2009, p. 1132), na perspectiva do Banco Mundial, a qualidade da educação está relacionada à:

[...] racionalidade econômica (relação custo-benefício) [...] à produtividade (interna e externa), e [...] à necessidade de promover reformas institucionais e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino, estaria circunscrita ao parâmetro da racionalidade econômica.

Como se verifica, as orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais que tem sido incorporado pelo governo brasileiro nem sempre representam conquistas, principalmente quando não são levadas em consideração as peculiaridades regionais como aspecto cultural, social, econômico e geográfico. Em se tratando da nucleação das escolas do campo no Arquipélago do Marajó ainda não há estudos que nos permita afirmar sobre o impacto da racionalidade



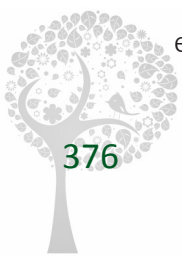
com a implantação desta política, seja no que refere aos aspectos humanos e financeiros. Mas ainda de acordo com Figueiredo (Op. Cit.) para o Banco Mundial:

A racionalização efetivar-se-ia por meio de reduções do quadro de pessoal e realocações das despesas para os materiais didáticos e o treinamento dos professores, com o que se esperava elevar a qualidade, traduzida em fluxos mais eficientes nos sistemas de ensino estadual e municipal.

Portanto, há necessidade de realização de estudos a fim de mensurar os custos financeiros desta política para se verificar se de fato há racionalização financeira, o que isso representa e quais implicações sobre os direitos das populações do campo. Pois de certa, a nucleação representa estes novos fluxos organizacionais. Quanto a sua eficiência, é provável que para os governos tenha sido conveniente, mas quanto aos alunos, professores, pais, o que a nucleação representou? Os estudos de Vasconcelos (1993, p. 71-72) que analisou os agrupamentos/ nucleação escolares no Estado de São Paulo e estender esta análise a outros países considerou que “a economia de escala constitui um dos principais argumentos a favor dos agrupamentos e estaria baseada na redução do custo médio por aluno, à medida em que as escolas isoladas são fechadas e seus alunos transferidos para as escolas agrupadas”.

Como se verifica as políticas educacionais formuladas pelos entes federados, estão mais preocupados com a redução dos custos, de que com a forma de atendimento ao cidadão. As políticas ainda são formuladas e executadas sem um diagnóstico das realidades para verificar as reais condições de materialidade, assim como para se projetar valores levando em consideração as diferenças regionais. Nestas circunstâncias, se materializam as contradições da gestão gerencialista. Pois, mesmo se utilizando a racionalidade na execução das políticas continuam sendo cobrados dos sujeitos resultados satisfatórios, que no caso da educação cobra-se dos professores e dos gestores escolares, ainda que trabalhem em condições insalubres, precarização do trabalho como é o caso dos que atuam e trabalham nas escolas do campo.

Neste sentido, a preocupação com a eficiência e qualidade da educação está mais para atender os interesses do governo central



no que se refere aos aspectos quantitativos que com a qualidade da educação considerando os sujeitos. Para Vasconcelos (1993, p. 72):

A relação entre eficiência e equidade representa, portanto, um constante desafio ao estado, na formulação de políticas educacionais, notadamente no caso dos agrupamentos de escolas rurais. No estado de São Paulo, os agrupamentos têm sido decididos localmente em função da distribuição física das escolas e da possibilidade de reforma ou ampliação daquelas que se tornarão os núcleos do sistema. Embora haja, bom senso e experiência local orientando a decisão, não têm sido observadas análises mais cuidadosas a respeito da relação entre eficiência e equidade. Se isso ocorresse seria um ganho de qualidade no desenvolvimento do programa.

Ao que se observa no que Vasconcelos destaca entre eficiência e equidade tem sido um dos grandes entraves na definição e execução das políticas públicas, pois há uma preocupação excessiva com os resultados, mas sem proporcionar as condições adequadas para que seja materializada e os resultados auferidos sejam satisfatórios, não apenas para os órgãos de controle, mas acima de tudo para os sujeitos que participaram do processo. Portanto, a concepção de gestão gerencial tem se mostrado ineficiente, uma vez que transforma os órgãos de controle social em apenas controladores de resultados. De acordo com Castro (2007, p. 135):

[...] esse modelo não favorece a implementação de uma gestão escolar democrática no interior das instituições. A gestão democrática traz como fundamento o efetivo envolvimento e participação de todos na tomada de decisão do processo administrativo e do planejamento pedagógico escolar.

Neste sentido, é preciso repensar este modelo de gestão a fim de se retome as discussões sobre a participação como princípio orientador das políticas educacionais. Além do mais, o controle social deve ser fortalecido para possibilitar que a sociedade contribua na elaboração e avaliação dos resultados das políticas públicas. Portanto, a democracia é um direito conquistado em que os sujeitos não podem abrir mão em função de qualquer outro interesse.



4. AINDA NÃO É POSSÍVEL CONCLUIR

As discussões teóricas realizadas sobre a política de nucleação das escolas do campo em que buscou refletir sua relação com a reforma do Estado da década de 1990 e em que contexto o modelo de gestão gerencial e a racionalidade têm influenciado os rebatimentos e direcionamentos desta política. A princípio é importante destacar que as reflexões realizadas aqui não permitem tirarmos quaisquer conclusões definitivas, uma vez que a nucleação das escolas do campo que vem acontecendo sobre a responsabilidade dos municípios, tem apresentado características diferenciadas. Desta forma, é preciso realizar estudos em que leve em consideração as dinâmicas com que estes arranjos administrativos vêm sendo instituídos.

No entanto, é possível inferir que a nucleação não é uma política recente em que os municípios vêm adotando, ela tem origem desde a década de 1970. Mas é a partir da década de 1990 que ganhou relevância pelos municípios, exatamente quando a união transferiu a eles através da descentralização as responsabilidades pela gestão educacional. É uma política municipal, mas que conta com apoio do governo federal através dos incentivos financeiros para o transporte escolar, neste sentido, há uma parceria e reconhecimento da execução desta política.

Em relação à estratégia que os municípios estão adotando para realizarem a nucleação, as literaturas analisadas apontam que faz parte da reestrutura administrativa em que o governo brasileiro tem assumindo enquanto compromisso com os organismos internacionais, a fim de romper com a concepção de Estado burocrático. Neste sentido, tem assumido a teoria da gestão gerencial que tem como base a teoria empresarial, a fim de ter controle dos resultados, avaliação e eficiência na gestão. Estes princípios ao que se visualiza é que tem norteado os municípios a organizarem seus sistemas de ensino de forma como acharem conveniente, uma vez que gozam de autonomia para este fim.

No entanto, o objetivo principal da nucleação das escolas do campo é com o propósito de eliminar as classes multisseriadas, uma vez que pode representar uma racionalidade dos recursos financeiros e humanos. Também é uma forma de se universalizar a seriação nas escolas do campo. Portanto, as políticas da reforma do Estado têm fortes ressonâncias na estratégia de nucleação das escolas do campo,



considerando que este novo arranjo administrativo possibilita escolas com melhores estruturas, transporte escolar e uma melhor organização do trabalho pedagógico do professor, uma vez que passará a trabalhar apenas com uma série por sala.

Também algumas literaturas consultadas apresentaram que esta política não tem sido realizada sem conflito, considerando que muitas comunidades não aceitam perder a escola do local, principalmente aquelas que foram fruto de intensas lutas com os poderes públicos para garantirem o direito de crianças e jovens estudarem na comunidade em que residem. Portanto, ainda que este modelo de gestão gerencial represente uma nova reconfiguração a partir dos interesses do Estado para atender a demanda da sociedade contemporânea capitalista, não parece ser hegemônico em função dos conflitos que tem se constituído.

Além do mais, considerando que esta política tem como finalidade elevar o nível de aprendizagem, melhorar a organização do trabalho pedagógico dos professores, garantir acesso e permanência dos alunos a escola. Neste sentido, para verificar se estas metas estão sendo alcançadas, é necessária a realização de estudos e pesquisas mais aprofundada com o objetivo de auferir tais resultados. Por fim, a política de nucleação necessita de uma ampla discussão com as populações do campo para que de forma coletiva sejam construídos os melhores caminhos, sem que os direitos de crianças e jovens ou de quaisquer outras pessoas sejam violados e muito menos negados. A sociedade brasileira vem amadurecendo o processo democrático, portanto, os gestores das secretarias municipais de educação não devem perder a oportunidade de darem vozes aos sujeitos do campo na construção de redefinição desta política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução CNE/ CEB Nº 2**. Brasília, DF, de 28 de Abril de 2008.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo: Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Liber, 2007.

_____. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAE**, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.



DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores no anos 1990. In: PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **Políticas Públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MORAES, Edel et al. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ROCHA, Maria Izabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Jean Lopes Ordéas; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. **A reforma do Estado e Novos mecanismos de gestão educacional**. Campina Grande, PB: Realize, 2012.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Programa escolas rurais consolidadas. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n. 77, p. 19-23, mai. 1991. São Paulo. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Administração da educação pública no Brasil: as parcerias público-privadas. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste Neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez: 2000.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. Agrupamento de Escolas Rurais: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 65-73, ago. 1993. São Paulo. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.



Tecnologias e educação: a importância da TV no contexto da Escola do Campo

Ilda Gonçalves Batista¹

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres²

Resumo: O presente artigo apresenta uma discussão sobre o uso da televisão e suas implicações no processo educativo. A pesquisa teve como *locus* a E.M.E.F. Achilles Ranieri, situada no espaço rural do município e objetivou analisar o uso da Televisão e suas contribuições para o processo educativo. O estudo se desenvolveu numa abordagem qualitativa com base no Estudo de Caso, utilizando de entrevista semiestruturada com a gestão escolar, docentes e discentes. O texto apresenta uma discussão sucinta acerca da presença da mídia televisiva no espaço educacional da escola do campo enfatizando-a como um veículo capaz de produzir e reproduzir conhecimento. Faz-se referência aos conceitos e pressupostos da indústria cultural, cultura de massa e mídia nas definições mais gerais, trazendo importantes reflexões acerca da inserção da mídia televisiva como instrumento didático-pedagógico dentro da sala de aula. Os resultados da pesquisa apontam que somente inserir tecnologia na escola não é suficiente para transformar a realidade educacional, por mais relevante que seja sua inserção, o que conta é a possibilidade de utilizá-la como recurso para aprendizagem. Enfim, apesar dessas dificuldades identificou-se que os esforços da gestão e dos docentes são contribuições significativas para uma educação com princípios críticos e reflexivos para se relacionar com as tecnologias e para interagir com o que é transmitido pela linguagem televisiva, e assim proporcionar uma formação de qualidade que os permita desenvolvimento social diante da veiculação de informações e imagens midiáticas.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Televisão.

1. INTRODUÇÃO

É fato que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nossas relações com o cotidiano, seja no trabalho, lazer ou nos mais diversos

¹ Pedagoga e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART. UFPA/Cametá.

² Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docente da UFPA/Cuntins/Cametá e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART. UFPA/Cametá.

espaços sociais. Isso ocorre em função do intenso avanço posterior a Revolução Industrial do século XVIII³ quando as tecnologias ganham nova roupagem na relação homem – máquina, e assim imprimiram novos significados junto à sociedade.

A literatura destaca ao longo desse processo as influências que a tecnologia trouxe para o desenvolvimento da vida em sociedade. Os meios de comunicação e informação como o computador, a internet, a televisão e o rádio intensificam as relações presenciais e a distância graças ao avanço tecnológico e possuem a capacidade de transmitir informações e de se comunicar em frações de segundos. Estes modificam nossos hábitos, nossa cultura, constrói identidades e ideologias sendo que todos estão submetidos à influência e ao poder midiático⁴.

Nesse sentido, compreendemos que as tecnologias (sejam elas antigas ou novas) já estão chegando às escolas do campo e os sujeitos tem o direito a usufruir de suas possibilidades. Para isso é necessário analisar a incorporação das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, não somente no espaço urbano, mas também nas escolas do campo.

2. INDÚSTRIA CULTURAL E CULTURA DE MASSA: MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL?

A indústria cultural se proliferou a partir da sociedade industrializada, fruto do fenômeno da Revolução Industrial e marca seu espaço através do capitalismo transformando a cultura num produto comercializado, pois, entende-se por indústria cultural as empresas e instituições que trabalham com a produção de projetos, canais, jornais, rádios, revistas e outras formas, baseadas na cultura, visando o lucro. Seu principal veículo de comunicação de massa é a televisiva.

³ Ocorrida na Inglaterra, foi a grande percussora do capitalismo, marcada por uma grande transformação nos processos de produção artesanal e manufatureiro para a produção fabril, neste processo de fabricação a máquina foi utilizada em substituição as funções do próprio trabalho humano.

⁴ Guareschi e Biz (2005, p. 37) destacam que a influencia midiática é “um fenômeno que perpassa, nos dias de hoje, todas as camadas da sociedade como se fosse à água para o peixe, o ar que respiramos: essa realidade é a mídia”, não há instância de nossa sociedade que não tenha relação com a mídia.



Atualmente, com os avanços das tecnologias de informação e comunicação há uma intensa produção de artefatos desta indústria. Esta mantém controle sobre as informações que chegam à sociedade, e com isso transmitem o que melhor lhes convém, passando assim a serem veiculadores de valores, gostos, modos de se vestir e comportar que se propagam socialmente. Essa relação indústria cultural/ser humano, torna-se cada vez mais próxima e perigosa, sendo necessário, portanto, analisá-la a partir de análises críticas.

A indústria cultural pode ser explicada através da sua relação com os meios de comunicação de massa e a cultura de massa, entretanto, a priori essas expressões tendem a colocarem-se como sinônimas, cruzando-se entre si, quando uma é mencionada remetem-se as outras. Mas, não é bem assim, ambas são distintas e tem significados diferentes. Segundo Coelho (1993) a invenção dos tipos móveis de imprensa, feita por Gutenberg no século XV, marca o surgimento desses termos – ou, pelo menos, do protótipo desses meios, onde seu consumo era restrito a uma elite de letrados.

Porém, isso não era suficiente para haver uma cultura de massa, seu aparecimento veio ocorrer na segunda metade do século XIX, formando um sistema através da relação com outros produtos. Essa relação somente foi possível pós-revolução industrial, mas ainda não era o suficiente para caracterizar a cultura de massa, seria necessário acrescentar a esse quadro a existência de uma economia de mercado, ou seja, de uma economia baseada no consumo de bens.

Esse processo é produto do fenômeno capitalista que cria condições para a instalação da sociedade do consumo. Essa sociedade, dita, através de seus veículos de comunicação de massa, principalmente a televisão, valores e ideologias alinhadas com a sociedade capitalista. Veículos como a TV realizam efetivas condições para que a instalação definitiva da cultura se concretize cimentada no consumismo como valor que venha alcançar e orientar a organização desta sociedade, cujos traços são típicos da indústria cultural (e seu produto, a cultura de massa), por aparecerem em linhas gerais em todas as regiões, sem distinção de classe.

Por isso, devido a essa nova cultura de massa necessitou-se de uma sociedade do consumo para desenvolvê-la. Seu surgimento teve instalação definitiva no século XX com um modelo de sociedade



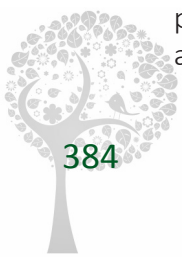
capitalista com organização monopolista cimentada por veículos como a TV. Este instrumento tem inserção em todos os espaços sociais e é através dele que a indústria cultural transmite valores e ideologias e garante sua hegemonia. Mas é preciso clarificar que esse poderoso aparelho é também multifacetado, e, ao mesmo tempo em que serve de veículo transmissor de valores, também pode ser um importante instrumento de comunicação e auxiliar positivamente no campo educacional.

Todo produto traz em si seus vestígios, marcas do sistema produtor que o engendrou. Estes traços estão no produto, mas geralmente permanecem “invisíveis” aos olhos de quem não os analisa. A TV, o meio por excelência de comunicação de massa, é um importante produto cultural gerado por esta indústria e que, mesmo com um processo de profundas alterações sociais em seu interior, não poderia ser dispensada pela sociedade, em virtude de ser um meio, que através da imagem e som, realiza a transmissão de mensagens.

Esse meio de transmissão de mensagens, cobertas de significações, divulgado por algum tipo de programa que dispara munição contra as pessoas, estimula mudanças produzidas pela sua inserção nos diferentes ambiente sociais. Graças a ela é possível distribuir a mesma estrutura de pensamento, um mesmo comportamento, gerado num ou em alguns poucos centros de decisão.

Através desse veículo constata-se a supremacia que esta ferramenta desencadeou. Ela propõe o universalismo que homogeneiza as nações, globalizando-as, onde as culturas acabam por apresentar um número cada vez maior de traços em comum, a caminho de uma eventual cultura universal. A informação transmitida acaba por se transformar em conformação, em que se aceita como verdade o que é comunicado.

Sua estrutura própria e, portanto, sua mensagem específica, vislumbrou o interesse por este estudo. A chave está em seu poder de inserção em todos os lares e no poder de suas mensagens, no seu conteúdo que consiste em fazer o homem deixar de ser indivíduo para tornar-se massificado, sem passar pelo coletivo. É diante desta estrutura que pretendemos trabalhar o papel da TV e suas possibilidades para o processo educativo. Ancorados nestes aspectos é que faremos nossas análises tomando como objeto a TV na escola.



2.1 MÍDIA E EDUCAÇÃO: A TV NA ESCOLA

A indústria cultural é apenas uma pequena parte do imenso conjunto de máquinas que povoam a vida cotidiana. A forte presença desses objetos mediatizando as relações dos homens entre si e com a natureza é característica deste século e vem influenciando nas formas como o homem percebe o mundo. Por isso, para Belloni (2005, p. 53) “nesta sociedade povoada de homens e de máquinas a técnica mediatiza (e, por consequência, modela, “dá forma”) as relações humanas”⁵. Sendo assim, novas habilidades e aptidões serão exigidas para operar os instrumentos dessa moderna sociedade, tanto para o trabalho, como para a vida privada do indivíduo.

A produção tecnológica vem se desenvolvendo muito aceleradamente. Sua relação com os ambientes sociais é coberto de interesses sejam eles econômicos, culturais ou educacionais sempre rodeados pela lógica capitalista. Nesse contexto, aos poucos ela vem ganhando espaço e visibilidade em nossos espaços acadêmicos e educacionais pelo seu papel em fornecer informação e estabelecer comunicação, principalmente, através das mídias. Sua função na educação ainda não está clara, mas sua análise é essencial a esse processo, ou seja, é necessário entender como funcionam e quais estratégias adequadas ao ensino são primordiais para a escola e as salas de aula.

Sobre esta questão Fisher (2000) argumenta ser necessária uma reorganização da vida cotidiana, a partir da presença da mídia e da publicidade, das novas tecnologias de comunicação e informação, da experiência de uma abundância audiovisual sem precedentes e uma tendência da homogeneização cultural. Essa homogeneização diz respeito ao fato de que a mídia é responsável por um imenso volume de trocas simbólicas que interferem diretamente na vida social e educacional, e principalmente por impor aos seus sujeitos modos de consumir valores e sentimentos.

A mídia é um fenômeno típico das sociedades industriais mais desenvolvidas e age, sobretudo, na cultura das gerações moldando-as

⁵ Não somente no mundo do trabalho o homem produz através da máquina, mas também no campo das interações pessoais ou da transmissão cultural, os objetos técnicos são os intermediários entre os homens. O homem está menos presentes em suas relações (BELLONI, 2005, p 53).



conforme lhe convém, pois sua prática embasa-se na monopolização. Assim, conforme Belloni (2005, p. 49-50), “podemos, também, pensar a mídia como parte um sistema complexo e, como tal, desempenhando funções específicas: econômica, política, ideológica, educativa”.

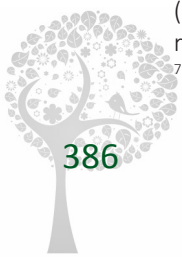
Sobre isto Sabat (2000) afirma ser indiscutível o lugar de importância que as imagens ocupam no mundo atual, o que se deve, em grande parte, ao desenvolvimento tecnológico, que tem sido intensificado como uma das marcas mais fortes da cultura contemporânea. Esse desenvolvimento é fruto da massificação dos meios de comunicação, que tem permitido a difusão de imagens e informações nos diferentes contextos sociais. A mídia é um dos veículos que fornece subsídios à expansão das informações e difunde diversificadas formas de conhecimento e assim envolve também múltiplas possibilidades educativas.

O papel da escola é exatamente auxiliar os alunos para que possam fazer uma leitura crítica desta, nestas circunstâncias o foco da escola precisa ser preparar o indivíduo para saber interagir com essa nova situação. A invasão das imagens no mundo povoa as ações e interações humanas transmitindo um mundo que parece real onde o que se vê na telinha é um exemplo disto, os acontecimentos se misturam as perspectivas e relações da vida real, muitas vezes fornecendo os conteúdos dessas relações.

Assim, utilizamos Sabat (2000) para afirmar que entendemos que as imagens produzem uma pedagogia, uma forma de ensinar as coisas do mundo, produzem formas de pensar e agir, de estar no mundo e relacionar-se com ele, formam a consciência que os homens, mulheres, jovens e crianças têm do mundo real e de seu papel neste mundo. Isso ocorre pelo fato de que as imagens através dos objetos televisuais e cinematográficos apresentam uma mágica aparência deste mundo, atraindo os olhares para essa fábrica de imagens⁶. Essa relação consolida um mundo de representações, onde a “indústria do imaginário”⁷ costuma dominar, incorporando o mundo real ao mundo representado.

⁶ A mídia é uma fábrica de imagens onde seu discurso rodeia entre a linguagem oral e a imagética construindo um fundamento de difusão da mensagem da mídia. “A mídia, é sempre, mais imagem que palavra. Tudo passa pela indústria da imagem” (GUARESCHI & BIZ, 2005, p. 52) as formas de comunicação se apoiam nas relações de representação e acabam por serem contaminadas, manipuladas.

⁷ Termo usado por Belloni (2005) para se referir à produção da mídia.



Nessa linha de raciocínio Belloni (2005) vem afirmar que são imensos os desafios que essas constatações colocam para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção de conhecimento apropriado à utilização adequada daquelas máquinas com fins educativos. Ainda para a autora a escola deve integrar essas tecnologias porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando.

A mídia tem sua educação própria e atua a bastante tempo instituindo os rumos de instrução que os indivíduos devem seguir. Atualmente muito se discute sobre a educação para as tecnologias, para as mídias, mas pouco se materializa na prática. Agora se queremos fugir desse cenário e encontrar mecanismos para tirar proveito do que as tecnologias têm a nos oferecer, a questão é utilizá-las a favor da educação, da cultura, do bem estar social.

Com isso cabe às escolas, organizarem-se para discutir e descobrir maneiras para que isso se efetive, pois, como Fisher (2000, p. 29) “enquanto a escola ficar no papel tímido de espectadora ressentida de uma sociedade que se pauta pelo mercado e pelas imagens estará apenas marcando seu lugar como ausente do seu tempo”.

Para que não percamos espaço nessa nova sociedade tecnológica cercada de produções midiáticas e por produtos da indústria cultural é necessário pensar estratégias que consigam lidar com os modos de acesso ao conhecimento, não somente levantar os pontos negativos, mas também os positivos, isso se dá por duas razões. Primeiro, devemos entender como funciona este saber adequar métodos e estratégias de ensino, e segundo assegurar que não se perca de vista as finalidades maiores da educação.

A urgência em se desenvolver uma educação para as mídias ainda é um desafio, devido suas possibilidades de utilização. Suas importantes contribuições estão no fato de que ao se relacionarem com o meio em que se desenvolvem deixam de ser estáticas e passam a transmitir mensagens que agem sobre os conteúdos sociais, transformando-os. Eis aí a grande importância da TV na escola.

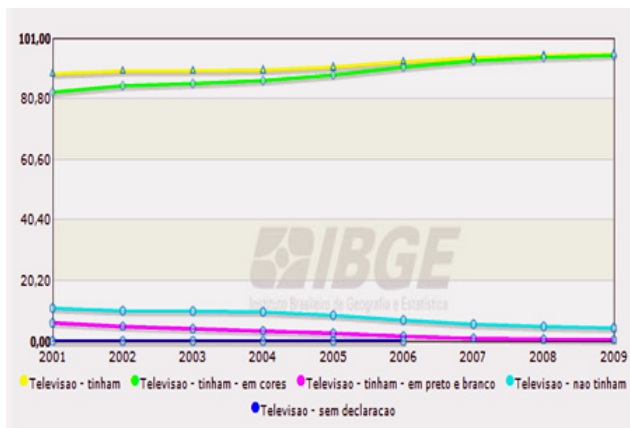


As diferentes leituras possíveis que se pode fazer da telinha revela o elemento que a faz comum nos diferentes ambientes sociais. Dados recentes revelam a presença hegemônica da TV nos lares brasileiros.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo o último Censo (2010), revela que os aparelhos de televisão estão em mais de 95% dos domicílios brasileiros, demonstrando que o padrão de consumo de bens duráveis dos brasileiros segue o ritmo das mudanças tecnológicas. De acordo com os dados do Censo o número de domicílios que possuem televisões superou aqueles que possuem rádio. E vale lembrar que há 10 anos o rádio era o aparelho doméstico mais presente nas casas dos brasileiros.

Segundo o IBGE, nos anos 2000, cerca de 87,9% dos domicílios tinham um aparelho de rádio em casa, contra 87,2% de televisores. Já pelo Censo de 2010, os aparelhos de TV estão presentes em 95,1% das residências, e os rádios caíram para 81,4%. O gráfico abaixo demonstra o crescimento anual, do período de 2001 a 2009, da presença marcante da TV nos lares brasileiros.

Gráfico 01 – Presença da Televisão nos domicílios particulares permanentes



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Este gráfico apresenta dados que demonstram que no período de 2001 a 2009 os lares brasileiros que possuíam TV (conforme linha amarela) incidiam num crescimento de 87,2% para cerca de 95,1%,



confirmando um aumento considerável da presença desta máquina na casa dos brasileiros. Além deste dado o gráfico apresenta números que acentuam a presença da TV em cores ou em preto e branco (representada pela linha verde do gráfico), poucos foram os lares que indicaram que não tinham televisão ou não declararam nada sobre o consumo desta máquina, estavam na faixa, de porcentagem, entre 0 e 10.

Os indicadores acima apontam a forte presença desta ferramenta nos lares brasileiros e revela a urgência da análise de seu papel enquanto importante meio de socialização das novas gerações. Pois, conforme Belloni (2005) este processo constitui um poderoso fator de reprodução social e um mecanismo eficaz de controle. Os modelos simbólicos apresentados pela telinha às crianças e adolescentes são idealizados conforme suas interações com o seu meio ambiente.

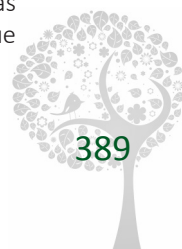
Assim, como qualquer outra tecnologia a TV tem importância na sociedade e na escola, cabendo a seus usuários analisarem seus aspectos negativos e positivos, suas possibilidades educativas. A escola ainda não absorveu as transformações nos modos de aprender de alunos, trazidas pela televisão.

3. A IMPORTÂNCIA DA TV NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DO CAMPO

Em um tempo em que as novas tecnologias estão em intenso processo de inserção na sociedade e na escola torna-se necessário que o projeto escolar se apresente de forma atrativa. Para isso, é preciso pensar em soluções pedagógicas que promovam a transformação da realidade escolar. Para tanto, torna-se essencialmente importante refletir sobre qual o papel da escola diante da mídia televisiva⁸?

Foi através deste questionamento que propusemos a pesquisa, no sentido de entender o que uma tecnologia midiática poderosa como a televisão tem a ver com esse debate. A televisão encontra-se no centro das atenções dos lares brasileiros, mas qual o seu lugar na escola e na sala de aula? Acreditamos que a televisão pode ser um

⁸ De acordo com Moran (2000, p. 19) as tecnologias midiáticas são tecnologias que “processam informação juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas simultaneamente, que compõem um mosaico impressionista, na mesma tela, e que se conectam com outras telas multimídia”.



recurso que pode ser utilizado a favor da educação, desde que seja usado a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

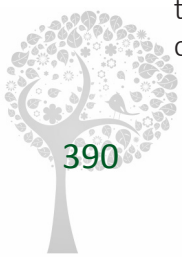
Nesse sentido, como destacado, há uma presença constante da TV nos lares brasileiros, mas este dado não é reforçado quando se trata do cotidiano das escolas, pois, não é utilizada como meio pedagógico no processo de aprendizagem da maioria das escolas. Para melhor compreender esse processo fomos a campo com o objetivo de sondar e analisar o que pensam os sujeitos sobre o uso da TV na escola. A esse respeito o professor “A” argumenta que:

Eu vejo que a televisão é um recurso que os alunos mais utilizam (...) creio que é o meio que o aluno tem mais contato na casa, através dela aprende várias coisas, coisas interessantes e às vezes coisas ruins que interferem na formação da sua personalidade. Então, a TV em si, tem um papel importante porque, antigamente, como agente não tinha *datashow*, não tinha computadores, agente utilizava a televisão com aqueles vídeos educativos enviados pela secretaria.

Pelo depoimento do docente é possível identificar a importância da TV na vida dos alunos, pois destaca que “é o recurso que os alunos mais utilizam”. Contudo, sua fala refere-se ao contato que os mesmo têm em suas casas, não necessariamente na escola. A fala do docente evidencia que na escola pouco se utiliza a TV como recurso didático uma vez que o mesmo enfatiza que “antigamente quando não tinha *datashow* agente utilizava a televisão” deixando transparecer que mais importantes são as tecnologias consideradas modernas como o *datashow*.

Aqui cabe uma reflexão no sentido de clarificar que todas as tecnologias podem contribuir com o contexto educativo, sejam as antigas ou as novas tecnologias, desde que usadas de forma criativa e com intencionalidade pedagógica. Em casa a programação televisiva se apresenta de forma desinteressada, na escola a TV deve ser usada de forma diferenciada, com objetivos educacionais claros e previamente definidos.

Constata-se ainda que a TV com a chegada dos novos recursos tecnológicos vêm perdendo importância, mas é preciso que tenhamos clareza que ela é um poderoso instrumento que pode ser utilizado



a favor da educação. Em muitas escolas ela está presente, mas sua utilização é mínima por que se costuma ter um fascínio pela internet e computador deixando de aproveitar suas importantes contribuições. Se por um lado, secundarizamos seu valor na escola, em nossos lares ela reina poderosamente organizando a vida e nossa agenda cotidiana.

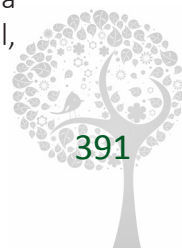
Sobre a perda de valor da TV na escola diante das novas tecnologias, Moran (2002) afirma que estamos deslumbrados com o computador na escola e vamos deixando de lado o uso da televisão e o vídeo, como se já estivessem sido ultrapassados. Contudo, como considerá-lo ultrapassado se nossas crianças passam mais tempo vendo televisão do que na escola, essa é uma questão a ser analisada pela escola.

Assim, acreditamos que chegou o momento de se pensar e praticar uma educação para as mídias, principalmente para a utilização responsável da TV na escola. É a hora de iniciarmos uma nova forma de interação com a mídia televisiva trazendo seus produtos para a sala de aula de forma contextualizada, analisando seus aspectos positivos, negativos e suas possíveis contribuições ao processo educativo. Segundo Moran (2000) muitos se deixam seduzir pelo atrativo do texto, imagem, som e mensagens sedutoras. Contudo, uma das tarefas principais da educação é ajudar a desenvolver visão crítica e reflexiva sobre o papel da mídia televisiva na escola.

Sobre a utilização da televisão no processo educativo da escola pesquisada foi possível identificar certa importância dada pelos sujeitos ao uso da TV.

Sendo utilizada como meio, como recurso, sim a TV é importante, por que muitas vezes agente coloca um vídeo que pode ser, tanto falado, quanto mostrado. A televisão, com relação ao auxílio do vídeo, torna o processo mais fácil. Por exemplo, num documentário ou até mesmo um DVD, como o do Planeta Terra que tem água, animais. Assim, fica mais fácil o aluno ter essa noção porque, ao mesmo tempo em que ele vai observando essas características ele vai expondo. (Professor A).

No depoimento acima o docente é ciente da importância dessa ferramenta como meio didático, assim como reconhece seu papel,



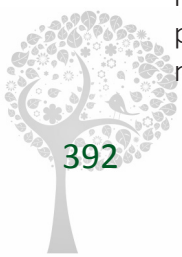
destacadamente para o uso dos vídeos. Isso foi identificado quando o professor através da tecnologia mediou à construção do conhecimento, por exemplo, com o uso do filme “A Cinderela” onde o docente não utilizou o produto cultural sem objetivos, pelo contrário, trouxe-o para sala de aula com objetivos claros e dentro de um planejamento. Nesse sentido o docente trabalhou com a acepção de auxiliar os alunos a interpretar os dados, a contextualizá-los e dá-lhes caráter pedagógico.

Sobre o caráter pedagógico do uso de filmes na sala de aula como reveladores de valores e significados culturais e essencialmente educativos, Setton (2004) afirma que a intenção do uso desta produção deve-se mostrar como um recurso e como um objeto pedagógico desde que submetido a uma análise crítica e interpretativa, é preciso retirá-los de seu espaço de circulação mais imediato, o entretenimento, para em seguida submetê-los a um debate com propósitos estabelecidos, pois assim estaríamos oferecendo um novo espaço de reflexão crítica sobre elementos da cultura contemporânea.

Na escola pesquisada analisa-se que o gestor atribui papel importantíssimo no que se refere ao uso desta ferramenta na sala de aula como recurso didático. Segundo o gestor:

Procuo incentivar os professores a usar essa ferramenta para ajudar nos objetivos a serem alcançados para que possam dinamizar as aulas, não ficar somente naquelas aulas monótonas. Para não ficar cansativo devem usar meios diferentes pra que os alunos aprendam, ou seja, obter mais conhecimento através da TV, filmes, documentários, aparelho de DVD. Assim os alunos vão assimilando melhor, abrindo o conhecimento deles, às vezes eles prestam mais atenção do que só passar apontamento no quadro.

No que se refere ao uso das tecnologias na sala de aula, identifica-se no depoimento que a gestão não aceita a ideia passiva de que a escola do campo deve ficar excluída dos benefícios sociais, inclusive no que diz respeito ao acesso e uso dos recursos tecnológicos. No decorrer da pesquisa de campo notou-se que este incentivo é primordial para que a interação dos docentes venha a ocorrer. Apesar dos sujeitos não receberam nenhuma formação para essa utilização, mesmo assim, seja pela curiosidade, seja pela necessidade, acabam utilizando as mesmas, mesmo que de forma limitada, em suas atividades.



Reforçamos que as atividades devem ser organizadas dentro de um planejamento prévio e em sintonia com a coordenação e professores. Deve-se saber que objetivos se quer alcançar, que temas devem ser trabalhados e não somente para passar tempo, pois os filmes aparecem como elementos pedagógicos no contexto escolar há muito tempo.

Apesar de ser um “velho conhecido” de todos, ainda existem equívocos, tabus e muito desconhecimento acerca desta valiosa prática pedagógica. Os filmes são potentes recursos audiovisuais, que por meio do enredo, da trama, dos personagens, do lúdico, podem, quando utilizados de modo correto, promover excelentes experiências de aprendizagem. Trabalham com nossas experiências e emoções, abordando diferentes linguagens: falada, visual, musical e escrita.

O vídeo ajuda um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional, daí a importância da elaboração de estruturação e estratégias metodológicas para o uso de filmes na sala de aula.

Na percepção de uma aluna “B” da escola sobre a importância da TV, identifica-se que:

É bacana porque às vezes só o professor falando agente não aprende, e com o uso da TV fica mais interessante. Eu costumo assistir, às vezes, Bom Dia e Companhia, agente aprende muita coisa na frente da televisão, eu já aprendi inglês.

Neste depoimento constata-se que a TV assume papel importante e que a aula tradicional em que o professor é o centro reprodutor de conhecimento não corresponde às suas expectativas. Infere-se nesse aspecto que os alunos querem se relacionar com metodologias e recursos novos que despertem atenção e sejam significativos. Ignorar essa ferramenta não é a melhor saída, pois, conforme Roig (1997) os meios de comunicação social enfraquecem a função transmissora da escola e fortalecem suas funções orientadoras e compensatórias, já que transmitem instrumentos e produtos culturais mais poderosos e atrativos que o ensino escolar.



Nesse sentido, torna-se importante desenvolver uma educação para a utilização responsável dos meios de comunicação, pois tanto a escola como a família são mediadoras na formação da criança como telespectadora ativa da programação televisiva, desenvolvendo a capacidade de leitura crítica e reflexiva nos alunos. Para Roig (1997) seria necessário incorporar as novas tecnologias não apenas como “transmissoras” de conteúdos, mas como estratégias de conhecimento e como objetos de estudo.

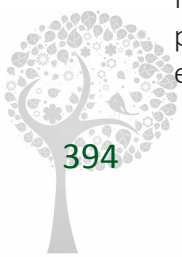
Para a autora a TV é uma fonte de informação social que pode ser utilizada no processo educativo, porém se passar por um processo de ressignificação, de análise crítica e contextualização pelos docentes na elaboração de suas propostas de trabalho em sala de aula. Para isto, a escola deve se constituir como mediadora das informações transmitidas pela televisão a seus alunos.

Ciente da importância da TV para o processo educativo questionou-se com os sujeitos informantes da pesquisa se o uso da TV pode tornar o ensino mais significativo. A priori recebemos respostas que condizem com o que os autores que refletem sobre o uso da televisão na escola apresentam como requisitos importantes para inserção desta ferramenta na ação educativa. Segundo os docentes, respectivamente, A e B:

A TV ela é importante sim, por que quando agente vive o processo de aprendizagem agente sabe que são muitos fatores que contribuem para que esse processo ocorra. Quando agente coloca exemplo da realidade, quando agente coloca uma língua mais acessível, não aquela acadêmica, isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja absorvido.

Com certeza ela é importante na educação porque se eu trago um desenho ou vídeos eu tenho que produzir alguma atividade com eles. Eu posso trabalhar textos, para eles interpretarem o que eles conseguiram tirar daquele vídeo.

Quando o docente A afirma que “a TV é importante” e que “são muitos fatores que contribuem para que o processo ocorra” reforça-se o que foi dito anteriormente sobre os caminhos que facilitam a aprendizagem e apontamos a tecnologia como uma destas possibilidades. Além dos muitos fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos, o depoimento aponta para a TV como



meio que pode fazer a ponte na relação do mundo das telinhas com a realidade dos alunos, e com isso faz deste processo um espaço mais significativo.

Para Amora (2008, p. 23), “fugir ou competir com os meios de comunicação tem se mostrado uma postura pouco produtiva, pois os alunos não vão deixar de receber conteúdos dos meios e aprender com eles”. Nesta circunstância os professores da escola pesquisada são unânimes em reconhecer o papel que esse meio tem para a educação, isso é notado na postura que estes assumiram durante a pesquisa e no depoimento do professor “B” afirmando que “ela contribui, mas eu não vou dizer que ela é tudo porque também ela não dispõe de tudo” acrescento que sua contribuição é delineada no momento em que o receptor se sente preparado para identificar e, conscientemente, decodificar o que lhe é apresentado.

Na pesquisa identificamos o uso das tecnologias na instituição escolar e confirmamos sua importância e significação através de depoimentos dos alunos de como essa utilização se efetivava dentro da sala de aula. As declarações a seguir são de alunos que não estão ausentes das possibilidades de ensino proporcionadas pela ferramenta tecnológica.

Na escola usamos a TV para assistir o filme à cinderela, após o filme o professor fez muitas perguntas. (Aluna B).

Acho significativo o uso da TV na escola, porque é bacana assistir filme e o professor fazer perguntas, isso contribui para a aprendizagem do conteúdo. (Aluna B).

Nos depoimentos evidencia-se que os alunos se envolvem com os conteúdos explorados pelos efeitos visuais e sonoros e assim os tornam significativos uma vez que seus elementos são organizados e constroem significados. Isso acontece pelo fato deste meio ter um relativo poder de sedução aos olhos de quem os assiste, seus efeitos juntos a televisão geram sensações e projetam um cenário de lazer e entretenimento que passa para dentro da sala de aula. Então, para que a prática da projeção do filme seja relevante ao ambiente escolar é necessário que esteja alicerçada ao planejamento de ensino. Não adianta levar os alunos para a sala de multimídia sem definir exatamente o conteúdo que se deseja trabalhar.



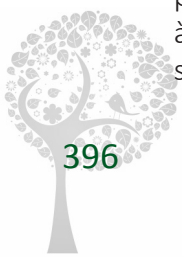
Para que a TV possa contribuir com o processo educativo ela deve ser inserida dentro de um amplo planejamento acerca da utilização das tecnologias na escola. Deve ter objetivos claros e estratégias pedagógicas e metodológicas para que possa ser explorado todo o seu potencial. Para Roig (1997), a educação deve cumprir uma função crítica, ou seja, de contextualizar o conhecimento que é transmitido pela televisão e que não tem nenhuma finalidade educativa, de modo que os alunos tenham a possibilidade de ressignificar seu conteúdo a favor da educação e do ensino. Para tanto, a escola terá que aprender a transformar a informação em conhecimento. Eis o grande desafio da escola e seus sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste texto perpassam por alguns dos principais desdobramentos implicados no processo de inserção da mídia televisiva no processo de desenvolvimento educacional. A proposta de discussão reafirma a necessidade de busca ininterrupta da qualidade da educação, ressaltando que essa qualidade deverá ser assegurada tanto para o meio urbano quanto para o espaço campesino perante as novas tecnologias de comunicação e informação, especialmente da mídia televisiva.

A pesquisa permitiu identificar no contexto da escola pesquisada diversos olhares sobre a utilização de um importante veículo de comunicação de massa que é a televisão. Detectamos que o maior desafio no que se refere ao uso da TV na escola está no fato de incorporá-la como um recurso da prática pedagógica, em virtude das dificuldades que os sujeitos deste contexto escolar têm em manusear as ferramentas tecnológicas, pela falta de formação. Contudo, a escola está caminhando, a passos curtos, na dimensão de uma educação tecnológica capaz de superar os limites impostos a desigualdade campo/cidade.

As entrevistas possibilitam analisar a percepção dos sujeitos com relação à importância das tecnologias na escola. Nos relatos constatamos que a mídia televisiva é um meio tecnológico presente na escola, porém não tem tanta relevância como outros aparelhos, pois com a chegada do *datashow* seu uso é deixado de lado devido à presença dessa ferramenta multifuncional, desconsiderando os subsídios importantíssimos que a TV pode despertar.



Sobre a utilização da televisão no processo educativo da escola pesquisada a TV tem certa importância para a construção do conhecimento, mais não é considerado o único meio didático da construção da aprendizagem. Nos depoimentos podemos observar que a TV é importante quando utilizada como recurso numa dimensão pedagógica e didática. Os professores são cientes da importância dessa ferramenta como meio didático, assim como reconhecem seu papel, não atrelando valor supremo a este meio, para isto estabelecem sua importância através do uso de vídeos como uma das possibilidades de utilização.

As falas dos professores apontam a TV como um objeto didático produtor de conhecimento, desde que seja utilizado de forma correta e por mediação do professor. Os esforços devem se voltar para o objetivo de qualificar os discentes para dominar e interagir com as mensagens transmitidas por este importante veículo midiático.

Assim, nesta pesquisa presenciamos o uso das tecnologias na instituição escolar e confirmamos sua importância e significação através de depoimentos da gestão, dos professores e dos alunos de como essa utilização se efetiva dentro da sala de aula. E juntos passamos a compreender que a educação dentro deste contexto tecnológico precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações, é criar uma educação para as novas tecnologias educacionais, para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las de forma mais abrangente possível.

Desse modo, hoje, após esta pesquisa, acredito que os equipamentos tecnológicos chegam às escolas, mas ainda há muitos desafios para que a inclusão da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem alcance resultados positivos. Entendo que os recursos tecnológicos tem grande contribuição neste processo, e com isso mudam o envolvimento que o estudante tem em relação à aprendizagem, produzindo conteúdos. Temos a possibilidade de oferecer aos estudantes outras portas de acesso ao conhecimento. Essa interatividade aproxima a escola da realidade moderna de nossa sociedade.



REFERÊNCIAS

AMORA, Dimmi. Professor você está preparado para ser um dono de um meio de comunicação de massa. In: FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

COELHO, Texeira. **O que é indústria cultural**. 35.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos)

FISHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Família e domicílios: bens duráveis existentes no domicílio**. 2009. Disponível em: <<http://series.estatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD282>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

MORAN, José Manuel. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Programa Salto para o Futuro – TV Escola no módulo TV na escola e os desafios de hoje, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>. Acesso em: 11 mai. 2011.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologia e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ROIG, Heber. Uma análise comunicacional da televisão na escola. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero sexual. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablumme; USP, 2004.



Fórum de Educação do Campo, das águas e da floresta da Região Tocantina/PA–FECAF: Educação do Campo no contexto dos movimentos sociais

Raimundo Nonato Gaia Correa/UFPA

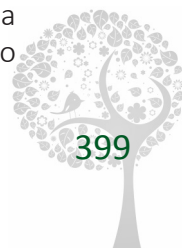
Rosivalda de Aragão Rodrigues/UFPA

Resumo: O presente texto é resultado parcial das atividades de pesquisa-extensão do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina-GEPECART, no Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina/PA (FECAF). Apresentamos um debate teórico como resultado parcial da pesquisa bibliográfica de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – UFPA, onde destacamos a atuação do FECAF. Como objetivo, relacionamos a atuação deste fórum com contexto da emergência dos Novos Movimentos Sociais (NMS), analisando suas contribuições para o fortalecimento da educação do campo na Amazônia Tocantina Paraense. Como metodologia, realizamos levantamento bibliográfico de alguns autores como SANTOS (2003, 2006, 2007), RIBEIRO (2010), JESUS e MOLINA (2004), GOHN (1994), CALDART (2004) e BARROS (2007), que discutem as temáticas Movimentos Sociais e Educação do Campo, respectivamente. Fizemos uso da análise documental a partir de arquivos digitados do Fórum na perspectiva de investigar sua atuação, sendo que todos os dados serão tratados na perspectiva da análise de conteúdo. Também fizemos uso da observação participante. Do ponto de vista dos resultados buscamos analisar a educação do campo e sua íntima relação com os movimentos sociais, apontando para a necessidade de fomentar o estudo e a pesquisa nessas temáticas, na perspectiva de fortalecimento das organizações e movimentos sociais e populares que militam a partir da educação do campo, numa região onde grande parte de sua população vive e sobrevive no espaço campesino.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação do Campo. FECAF.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta o resultado parcial da pesquisa bibliográfica do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá. Essa pesquisa é resultante das experiências de atuação na secretaria e vivências de pesquisa-extensão no Fórum de Educação do



Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina – FECAF como pesquisadores do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina (GEPECART).

Este trabalho destaca a atuação do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina (FECAF), na região da Amazônia Tocantina Paraense (que compreende os municípios de Cametá, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Baião).

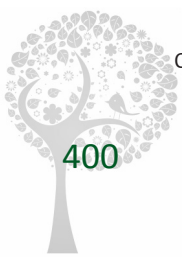
Como metodologia, realizamos levantamento bibliográfico de alguns autores que discutem as temáticas Educação do Campo e Movimentos Sociais. Esse procedimento visou reunir o referencial teórico da pesquisa, para procedermos à sistematização dos materiais. Fizemos uso da análise documental (BIGDAN; BIKLEN, 1994) a partir de arquivos digitados do FECAF na perspectiva de investigar sua atuação. Também fizemos uso da observação participante (idem, ibidem), considerando que os autores deste trabalho, enquanto pesquisadores do GEPECART desenvolvem seus trabalhos na vivência das ações do FECAF no cotidiano de suas experiências formativas em nível de academia, além de um deles se constituir também Secretário do referido Fórum. Todos os dados foram tratados na perspectiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

O trabalho encontra-se dividido em cinco partes.

Inicialmente apresentamos e discutimos o contexto social e político de emergência dos Novos Movimentos Sociais (NMSs), refletindo, sobretudo acerca da questão da emancipação humana, dando ênfase para algumas discussões que perpassam toda a História Ocidental, olhando mais cuidadosamente para as relações que se estabeleceram na sociedade ocidental a partir da emergência do **paradigma** da modernidade.

No segundo momento, faremos algumas discussões no sentido de analisarmos o que e quem são os NMSs, onde ocorrem e em que/ quais pressupostos paradigmáticos se assenta a atuação dos mesmos. Para tanto estaremos consubstanciando-nos em alguns teóricos e estudiosos tais como Santos (2003, 2006, 2007), Ribeiro (2010), Gohn (1994) e Caldart (2004), que acumulam produções sobre esses movimentos.

Na terceira e na quarta seções discutimos como os NMSs concebem a educação e como esta temática se insere historicamente



nas pautas de luta desses movimentos, dando atenção especial para a atuação dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Também, apresentamos algumas considerações acerca do modelo educacional do meio campestre brasileiro, que caracterizou historicamente o paradigma da *Educação Rural*, bem como das lutas capitaneadas pelos camponeses organizados que culmina na emergência do paradigma da *Educação do Campo*, consubstanciando-nos com alguns dos principais teóricos, tais como Jesus e Molina (2004), e Barros (2007), que discutem essas temáticas em nosso país.

Na quinta e última seção, discutiremos o movimento social de educação do campo na Amazônia Tocantina Paraense. Nessa perspectiva apresentamos o FECAF e suas peculiaridades que se configura como movimento de caráter intersetorial – objeto de nossa pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EMERGÊNCIA DOS NMSs

Partindo das reflexões do pensador português Boaventura de Souza Santos (2003, 2006, 2007), mais especificamente nas suas análises acerca da reinvenção da emancipação social, faremos uma breve análise, a fim de situarmos a emergência dos NMSs nas dimensões epistemológica, teórica e política. Nesta seção, usaremos como objeto de análise as produções do autor acima mencionado.

Segundo Santos (2003, p. 77), “o projeto sócio cultural da modernidade ocidental” assenta-se nos pilares da regulação e da emancipação. Este projeto visava ao equilíbrio mediante o desenvolvimento harmonioso de cada um desses pilares e as relações dinâmicas entre eles.

Consideramos oportuno destacar, tomando como parâmetro a perspectiva de Santos, que “o pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado¹, o princípio do mercado² e o princípio da comunidade³”. O pilar da emancipação é constituído “por três lógicas da racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a

¹ Cujas articulação se deve principalmente a Hobbes.

² Dominante, sobretudo na obra de Locke.

³ Cujas formulação domina toda a filosofia política de Rousseau.



racionalidade cognitivo-industrial da ciência e da técnica⁴” (SANTOS, 2003, p. 236).

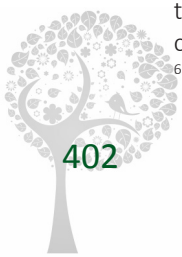
A partir das reflexões de Santos, e tomando o atual período histórico em curso como objeto de análise, concluímos que o equilíbrio entre regulação e emancipação, pretendido pela modernidade ocidental nunca foi conseguido, por um lado devido à vocação maximalista que tornam problemáticas e/ou impensáveis estratégias de compatibilização entre os referidos pilares que têm aspirações de infinitude – a compatibilização nesse caso assenta-se em cedências mútuas e compromissos momentâneos de ordem pragmática. Por outro lado, cada um desses princípios se considera autônomos demais para convivência solidária e harmoniosamente gerando, no pilar da regulação a maximização do Estado, do mercado e da comunidade e, no pilar da emancipação, a estetização, a jurisdificação ou a cientificização da realidade social. (SANTOS, 2003).

Uma das consequências que podemos notar, desse cenário, foi o privilégio aos pressupostos do conhecimento científico que subjaz a ciência moderna com sobreposição daqueles em relação às demais racionalidades e/ou conhecimentos de maneira *colonialista*, caracterizando um processo de *epstemicídio*⁵, ou seja, o extermínio dos conhecimentos que estão fora do cânone epistemológico da ciência moderna. Esses conhecimentos foram e são desqualificados, caracterizando uma prática que Santos denomina de “modos de produção de não-existência”⁶ (SANTOS, 2006, 2007).

⁴ Para Santos, a racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as ideias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. A racionalidade cognitivo-industrial tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as ideias de individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva.

⁵ “Convertida em conhecimento uno e universal, a ciência moderna ocidental, ao mesmo tempo que se constituiu em vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos, tanto no Norte como no Sul”.

⁶ Na verdade esses conhecimentos existem, entretanto dentro dos critérios da ciência



Podemos usar como exemplo a relação entre os saberes do mundo na modernidade ocidental, presente nas principais obras do pensador português. Para este último, o saber e o conhecimento do camponês, na modernidade ocidental, não tem validade porque “assume aqui [cânone epistemológico da Ciência Moderna] a forma de ignorância ou de incultura” (SANTOS, 2006, p. 103). É ignorante por não estar de acordo com o as normas científicas da ciência; não é cultura porque não é visto como verdade e parâmetro de qualidade estética pela alta cultura da Ciência Moderna Ocidental. Esse exemplo caracteriza a *lógica da monocultura do saber ou do rigor do saber* (idem).

Outra forma de produção de não existência é o “A lógica produtivista⁷ que se assenta na monocultura dos critérios da produtividade capitalista”. De acordo com essa concepção o camponês é preguiçoso porque não produz e comercializa segundo a norma capitalista, uma vez que sua produção se assenta em bases agroecológicas e a comercialização na prática da economia solidária⁸ que não tem os mesmos critérios de produção e lucro da economia capitalista.

A norma capitalista tem no crescimento econômico o objetivo racional e inquestionável e adota o critério de produção/produtividade

moderna ocidental eles não têm validade. Portanto são produzidos efetivamente para não existirem, exatamente por não terem consistência. Essa discussão pode ser aprimorada a partir da discussão de Santos (2006, p. 93-135), no capítulo 2 “uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”.

⁷ Nos termos dessa lógica o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objetivo. Segundo essa lógica a não-existência é produzida sob forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade, e aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional.

⁸ Nas margens ou nos subterrâneos das formas e dos modos dominantes [...] existem, como disponíveis ou possíveis, formas e modos de economia solidária, de desenvolvimento alternativo às alternativas ao desenvolvimento: formas de produção eco-feministas ou gandhianas (*swadeshi*); organizações econômicas populares (cooperativas, mutualidades, empresas autogeridas, associações de microcrédito); formas de redistribuição social assentes na cidadania e não na produtividade; experiências de comércio justo contrapostas ao comércio livre; as campanhas da Organização Internacional do Trabalho, das redes internacionais de sindicatos e de organizações de direitos humanos pelos parâmetros mínimos de trabalho decente (*labor standards*); o movimento anti-sweatshop e o novo internacionalismo operário.



que mais bem serve esse objetivo (SANTOS, 2006). Em se tratando do espaço rural a forma de produção que contempla os objetivos capitalistas é a agricultura em grande escala e a pecuária extensiva.

Uma discussão que perpassa toda a vasta obra de Santos é a questão da emancipação social. Segundo ele, na modernidade ocidental, pensamos a emancipação social a partir da discrepância entre experiências de uma sociedade com muitos problemas e a expectativa de resolução em outra melhor. Isso é uma novidade, pois em outras sociedades antigas (SANTOS, 2007), a experiência coincidia com a expectativa, por exemplo, quem nascia plebeu na Roma Antiga morria da condição de plebeu. Na sociedade moderna um indivíduo filho de trabalhador rural que nasce nessa condição pode morrer médico, professor ou doutor.

Nos últimos anos, entretanto, as experiências, que já são caracterizadas por opressão, desigualdade, infelicidade e exclusão parecem até toleráveis dado o risco de mudanças para pior no futuro. Essa incerteza do amanhã transformam as expectativas de uma vida e sociedade melhor cada vez mais impensadas dentro da sociedade moderna, deixando a discrepância entre experiência e expectativa invertida e, por conseguinte, desfigurada.

Essa citação de Santos (2007, p. 18), exemplifica essa realidade:

Vinte anos atrás, quando a primeira página dos jornais dizia: “reforma da saúde” ou “reforma da educação”, era pra melhor. Hoje, quando abrimos o jornal e vemos uma notícia sobre reforma da saúde, da educação, da previdência social, e certamente para pior.

Nesse contexto é comum o pensamento de que “não tem mais sentido falar em emancipação social” ou que “a História chegou ao fim”, devendo a humanidade apenas festejar este acontecimento.

Por outro lado, em meio a todo esse contexto caracterizado pela crise dos “instrumentos [modernos] que regulam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação” (SANTOS, 2007, p. 18), ocorre a emergência dos NMSs. Essa crise não tem solução dentro do paradigma moderno. Para Santos (2003), estamos em um período de transição paradigmática onde



cabará ao ser humano a luta insistente pela reinvenção da emancipação social (idem).

Tal luta deverá centrar-se na busca de um futuro melhor, pelo otimismo das expectativas das pessoas, nos sinais de um futuro que se conseguirá nas lutas cotidianas, na organização coletiva e solidária dos sujeitos humanos.

3. NOTAS GERAIS SOBRE OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS – NMS's

Todas essas questões do quadro histórico, acima analisado, que se traduziram em excesso de regulação social, tornou o final do século XX um período de tensão social e descrédito da ciência moderna, caracterizado pela reorganização das classes populares, trabalhadores do campo e da cidade de um modo geral, que estavam desacreditados com a decrescente valorização que o movimento operário sofrera nas últimas décadas do século no mundo todo.⁹ Este “isolamento político do movimento operário facilitou a emergência de novos sujeitos sociais e novas práticas de mobilização social” (SANTOS, 2003, p. 256).

No caso brasileiro, Santos (idem), consubstanciado por Scherer-Warren e Krischke (1987, p. 41), enumera alguns desses novos sujeitos e práticas de mobilização social destacando a “parcela dos movimentos sociais urbanos propriamente ditos, os CEBs (Comunidades Eclesiais de Base organizadas a partir de adeptos da Igreja Católica), o novo sindicalismo urbano e, mais recentemente, também o rural, o movimento feminista, o movimento ecológico [...] e outros. Acrescentamos nesse *rol* de organizações os *fóris sociais*, nos quais entidades de diversos setores sociais militam e discutem problemas sociais relevantes e que visam o bem comum, tanto a nível regional e nacional como o caso do FECAF e do FONEC¹⁰, ou em escala global como no caso do Fórum Social Mundial-FSM.

⁹ A esse descrédito do movimento operário Santos caracteriza como *integração social e política do operariado no capitalismo*, processo lento de desradicalização das reivindicações operárias obtido em grande medida através da crescente participação das organizações operárias na concertação social, nas políticas de rendimentos e preços e mesmo na gestão das empresas, um processo cuja dimensão política é hoje conhecida como neocorporativismo.

¹⁰ Fórum Nacional de Educação do Campo



Como consequência imediata desse cenário de reorganização das classes populares emergem a partir das décadas de 1970 e 1980 novas organizações civis que, lutam segundo Santos (idem, ibidem), “contra o excesso de regulação social [...]; movimentos emancipatórios poderosos, testemunhas da emergência de novos protagonistas num renovado espectro de inovação e transformação sociais”.

Esses novos protagonistas são denominados de Novos Movimentos Sociais (NMSs), fenômeno que se torna fortemente presente também no Brasil com o surgimento de vários sindicatos e organizações populares onde se organizavam principalmente os trabalhadores do campo, organizados em torno da luta coletiva por direitos, justiça, educação, trabalho dignos e humanos.

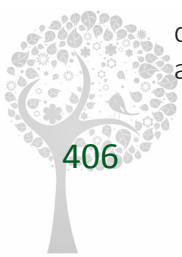
Dalton e Kuechler, (1990, p. 227 apud SANTOS, 2003, p. 257) entendem esses movimentos como “um setor significativo da população que desenvolve e define interesses incompatíveis com a ordem política e social existente e que os prossegue por vias não institucionalizadas (...)”.

Esses movimentos criticam em suas atuações sociais tanto “a emancipação social capitalista [...] como a emancipação social socialista tal como ela foi defendida pelo marxismo”. Nessa perspectiva, no marxismo, por exemplo, o bem estar material e o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas são tidos como fator de emancipação; os NMSs os tomam como elementos de cunho regulatório e lutam contra eles, como já foi citado acima.

Os pressupostos paradigmáticos que estão por de traz da emergência desses novos movimentos sociais, pautam nas últimas décadas as reivindicações dos sujeitos que os integram numa perspectiva de “advogar um novo paradigma menos assente na riqueza e no bem-estar material do que na cultura e na qualidade de vida” (SANTOS, 2003, p. 258).

4. A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO: DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO RURAL À EMERGÊNCIA DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No plano educacional podemos visualizar os impactos da atuação dos NMSs a partir das lutas por educação digna e de qualidade para a classe trabalhadora. Para Gohn (1994, p. 16), uma das principais



pautas de reivindicação na agenda de luta dos movimentos sociais de, de um modo geral, está voltada com maior atenção para a educação. Entretanto, para essa autora, a concepção de educação que os movimentos sociais comungam:

[...] não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico, mas reflete uma educação da militância, construída com base no processo organizacional atuante.

A educação pela qual os movimentos sociais lutam trazem características peculiares que condizem com a realidade dos seus integrantes. Nesse sentido, refletindo acerca da educação pautada pelo movimento camponês, Ribeiro (2010, p. 43) diz que: “a educação rural/do campo que reivindicam e os experimentos pedagógicos que realizam não poderiam ser identificados senão como educação popular”. Essa concepção de educação para a autora:

[...] pretende resgatar a relação da educação com o mundo do trabalho, onde se constituem os sujeitos políticos coletivos que, nas suas práticas sociais e pedagógicas definem essa educação popular. Como já afirmamos, trata-se, aqui, dos movimentos sociais populares rurais/do campo, que reinventam a relação trabalho e educação através da pedagogia dos tempos e espaços alternados de trabalho agrícola e aprendizagem escolar. (RIBEIRO, 2010 p. 49).

Salta a nosso olhar, ao analisarmos a citação acima, a emergência de uma educação que respeita as peculiaridades regionais, as características socioeconômicas de cada região e de cada sujeito para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade que respondam as expectativas de desenvolvimento de seus sujeitos. Podemos concordar que a educação popular desenvolvida nos movimentos sociais:

[...] resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra hegemonia popular (GOHN, 1994, p. 17).



Partindo dessa ideologia nas últimas décadas do século passado se intensificaram, no Brasil, as lutas e mobilizações em defesa da educação para os povos do campo criando-se ou fortalecendo-se os movimentos e organizações sociais, sindicais e populares em defesa das causas dos povos do campo.

Dessas mobilizações com campo em movimento (CALDART, 2004) emerge a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. De acordo com as orientações desta última, podemos dizer que *Educação do Campo* é um movimento crescente de lutas, mobilizações e de expressão afirmativa da diversidade educativa, produtiva e cultural dos povos que vivem no e do campo, e traz, em meio aos saberes orientadores dessa linha de atuação, uma interpretação da educação dos povos do campo como uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma cujo objetivo é construir uma nova dimensão de desenvolvimento do campo (BARROS, 2007), na mesma perspectiva norteadora dos NMSs, outrora mencionados.

No entendimento de Fernandes e Molina, a educação do campo:

[...] é realizada por um conjunto de práticas políticas, pedagógicas e curriculares no seio dos movimentos sociais populares e organizações correlatas do campo. Essas ações reivindicam políticas públicas de educação, buscando a participação do Estado como agente incentivador da construção do direito público à educação (2004, p. 35).

Nessa ótica, temos a educação do campo diretamente relacionada com as organizações e movimentos sociais e populares do campo que através da militância e das lutas coletivas pressionam o Estado pela materialização do direito à educação de qualidade e adequada para a vida dos povos camponeses, garantido na Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabelece em seu Art. 28:

Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entendemos, a partir da análise deste artigo da LDBEN, que as lutas dos movimentos sociais populares do Campo são justas e coerentes, por um direito que se encontra garantido na Lei, mas que por fatores históricos – de entendimento dos sujeitos do campo como objetos, povos subalternos em seu conjunto – não são materializados.

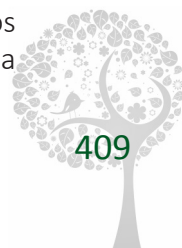
Na mesma linha de raciocínio, Barros (2007, p. 52) concebe o movimento de educação do campo como uma:

[...] mobilização a favor da educação e do trabalho da sociedade campesina incorporando uma nova dimensão de desenvolvimento para o campo que venha respeitar a diversidade, o meio ambiente, a cultura, os saberes da terra, da floresta, dos rios que o povo do campo possui.

Nessa análise, a educação do campo é muito mais do que escolarização, pois relaciona a educação com o mundo do trabalho, com a cultura, o meio ambiente, os saberes, enfim todo o contexto social, político, econômico e cultural que permeia o cotidiano do sujeito camponês. Nessa perspectiva podemos dizer que a escola torna-se apenas um dos múltiplos tempos e espaços da educação do campo.

Nessa linha de análise a educação do campo caracteriza-se e se consolida como um *paradigma* ao defender um princípio afirmativo da existência da educação e do trabalho dos povos do campo numa perspectiva de valorização cultural do ser humano. Nessa compreensão, enfrenta-se uma visão de esvaziamento cultural do trabalho e da educação, provocado pela desvalorização crescente da escola e da cultura do campo diante do avanço da modernização da agricultura no Brasil.

Sendo assim, a educação do campo emerge como resposta e contraponto ao paradigma da Educação Rural, que pairou sobre o campo e sua educação ao longo da história do nosso país. Esse paradigma tinha uma visão do rural em processo de extinção e propagava-a por uma ideologia dominante do agronegócio. Diante dessa lógica, Barros (2007) apoiando-se em Arroyo (2004), diz que a modernização da



agricultura nunca foi um potencial de desenvolvimento da escola do campo, pelo contrário, aquela considera esta como um espaço vazio, inculto, através da qual para trabalhar com a enxada de poucas letras bastam e que o agronegócio provoca a expulsão da terra e aumenta a precarização da força humana que trabalha na terra. Frente a isso, o *Movimento Por uma Educação do Campo*:

[...] concebe o campo como um espaço de vida e existência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63).

Como podemos vê, a educação do campo forja um contexto de mobilização a favor da educação e do trabalho da sociedade campestre incorporando uma nova dimensão de desenvolvimento do campo que venha respeitar a diversidade, o meio ambiente, a cultura, os saberes da terra, da floresta, dos rios que o povo do campo possui.

Na vanguarda das mobilizações em defesa da educação do campo no Brasil estão as organizações e movimentos sociais populares do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entidade nacional máxima de representação dos trabalhadores rurais, a Federação dos Trabalhadores na agricultura (FETAGRI), entidade de maior representatividade dos trabalhadores rurais em cada estado do Brasil, e os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de cada Município do Brasil (STTR's), que, por sua vez, aglutinam-se em grandes mobilizações que congregam diversos movimentos de diversos setores da sociedade, com lutas, prioridades, agendas e até ideologias díspares, mas que veem na educação uma pauta e uma bandeira de luta em comum. Em se tratando do movimento de educação do campo, temos a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que dispõe como o principal mecanismo de mobilização o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); e o Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que tem no Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) seu principal veículo de mobilização, os maiores aglomerados de lutas em defesa da educação para os povos do campo no Brasil e no Pará, respectivamente.



5. MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA AMAZÔNIA TOCANTINA PARAENSE: A PERSPECTIVA DE LUTA DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DAS ÁGUAS E DA FLORESTA DA REGIÃO TOCANTINA – FECAF

Nessa seção estaremos consubstanciando nossas discussões a partir da análise de alguns documentos do FECAF, tais como atas de reuniões, convites, folders e a carta de criação do referido Fórum de Educação. Partindo da análise da carta de criação do FECAF, construída no I Encontro de Educação do campo do Baixo Tocantins/PA, realizado na cidade de Cametá no ano de 2004. Quando de sua criação, este Fórum foi constitui-se como um movimento de triplo caráter:

Como Movimento Social por aglutinar diferentes entidades da sociedade civil, como movimentos e organizações sociais, escolas de educação básica, universidades, professores e estudantes; e entidades da sociedade política, como prefeituras, secretarias municipais de educação e agricultura e vereadores locais. Como movimento social provoca a participação engajada, pois projeta uma força política no sentido da militância por articulação e mobilização social, envolvendo diferentes desejos, projetos, intervenções e alternativas, possibilitando a atuação em rede de ações cooperadas entre os municípios (Carta de criação do FECAF, 2004).

O FECAF constitui-se como um Movimento Acadêmico Popular por estar engajado na promoção permanente de estudos, eventos, encontros, reuniões, oficinas, debates, projetos, experiências, pesquisas, ensino e extensão voltados à educação do campo em nossa região, nas suas mais variadas temáticas (idem, ibdem); como também por lutar pela produção do conhecimento engajado com as causas populares do campo, em diferentes ciências, voltado à criação de políticas públicas que atendam às demandas socioeconômicas e à diversidade cultural que envolvem os povos do campo e da cidade em seus processos educacionais.

O teor dessa identidade potencializa o Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina a também constituir-se como um *Movimento Pedagógico* (idem, ibdem), por compreender que a militância e a produção do conhecimento impulsionam sua agenda a lutarmos por outro modelo de educação pública do campo em conformidade. O FECAF trás para o debate a necessidade de se



construir outro projeto pedagógico para a escola do campo, pautando infraestrutura e valorização profissional, currículos, avaliação e práticas metodológicas desenvolvidas nas lutas sociais e vivências pedagógicas do cotidiano educacional campesino.

Como movimento de política pública o FECAF assume o compromisso de divulgar e lutar pela implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002) e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (CNE/CEB, 2008) como alternativa para se constituir outra escola do campo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de conclusão salta à vista, a partir dessas discussões, a íntima ligação entre as temáticas *Educação do Campo* e *Movimentos Sociais*. Isso decorre pelo fato da própria emergência do paradigma da educação do campo acontecer em decorrência das lutas das organizações coletivas dos povos do campo, organizados em movimentos e organizações sociais e populares.

No plano sócio-político, observamos, a partir das vivências na dinâmica do FECAF, um avanço considerável da consciência dos direitos dos povos do campo desta região que estão inseridos nas discussões e em consonância com as pautas de reivindicação do Fórum. Esta tomada de consciência converge para a efetivação de conquistas de políticas públicas em educação do campo na Região. Nessa direção, apontamos como conquistas do FECAF, em 2010, a realização do III Encontro de Educação do Baixo Tocantins e a consequente colaboração no debate para a elaboração de políticas públicas de Educação do Campo nesta região. Em 2011, com a realização da Conferência Municipal de Educação do Campo de Mocajuba/PA, a criação do Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC; em 2012, a criação do Fórum Cametaense de Educação do Campo, na I Conferência Municipal de Educação do Campo de Cametá, realizada nos dias 27 e 28 de junho, no Campus da Universidade Federal do Pará, de Cametá que contou com a participação de importantes entidades da sociedade civil e política do município.



Somamos a isso a aprovação do Projeto de Extensão INTERFORI (2011-2012) no Edital Nº 013/2011 da PROEX/UFPA, para Bolsa Auxílio Navega Saberes/INFOCENTRO, onde realizamos pesquisa e estudo nos fóris de educação do campo, agoroecologia e economia solidária da região entrelaçando as temáticas numa tríade que compreendemos ser a chave para a construção/reconhecimento do *Saber Interfóri*, em parceria com os sindicatos e associações de caráter social-popular de nossa região, em um processo que caracterizamos como pesquisa-extensão¹¹.

No plano epistemológico, esse momento se configura com a emergência de um novo paradigma social, mais humanístico, que prima acima de tudo o bem estar social e a felicidade humana. Na vanguarda desse novo modo de olhar e viver as relações humanas estão os NMSs, fenômeno que se torna fortemente presente, principalmente no cenário camponês do Brasil, na luta por direitos, trabalhos e educação dignos e de qualidade. Nesse bojo, temos o FECAF, que, em conformidade os NMSs, vê na Educação do Campo, sua principal causa e instrumento de produção do bem-estar dos homens e mulheres do campo na Amazônia Tocantina Paraense.

Consideramos oportuno destacar que o FECAF enfrenta sérias limitações, tais com na realização de eventos, dificuldades de mobilizar recursos financeiros, reuniões, e participação ativa de algumas entidades.

O que podemos assegurar, a partir dessas breves análises, é que o FECAF vem fomentando a organização e a mobilização, no sentido de chamar a atenção da sociedade para a importância da construção de um projeto específico para a educação do campo, trazendo os sujeitos do campo para participarem dos debates.

REFERÊNCIAS

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação e Trabalho Ribeirinho**: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo. João Pessoa: 2007.

¹¹ Ao pretender unificar pesquisa com extensão, ao nosso modo de ver, nossas ações se transformam num ato de educação popular voltado a enfrentar práticas de extensão como ações isoladas, pois, ao contrário desta última, aquela se configura, como um movimento de transformação das condições sociais de vida, trabalho e educação em que se encontram as populações menos favorecidas.



BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Líber, 2007.

GIL, Antônia Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JESUS, Sônia M. MOLINA, M.C. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: O Social e Político na Pós-Modernidade. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.



EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CONHECIMENTO NA AMAZÔNIA TOCANTINA



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá

ISBN 856328717-6

