

ANNAIS

I Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional



U F P A
Campus Universitário
do Tocantins/Cametá

A N A I S

I Seminário de Educação e
Desenvolvimento Regional



Universidade Federal do Pará

Reitor

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor

Horácio Schneider

Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Coordenador do Campus

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Coordenador do Campus

Doriedson do Socorro Rodrigues

Diretor da Faculdade de Educação

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Diretor da Faculdade de História

Francivaldo Alves Nunes

Diretora da Faculdade de Linguagem

Ivone dos Santos Veloso

Diretora da Faculdade de Ciências Agrárias e Naturais

Elessandra Lopes

Diretor da Faculdade de Ciências Exatas

Heleno Füber

Coordenadora de Extensão

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio

Coordenadora de Pesquisa

Benedita Celeste de Moraes Pinto

Secretário Executivo

Osias do Carmo Cruz

Coordenador de Planejamento e Gestão

Rubens da Costa Ferreira

A N A I S

I Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional

Cezar Luís Seibt
José Pedro Garcia Oliveira
Doriedson do Socorro Rodrigues
(Organizadores)

Cametá-PA
UFPA – Campus Universitário do Tocantins/Cametá
2012

Anais do I Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional
Copyright © 2012 Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Organização dos Anais
Cezar Luís Seibt
José Pedro Garcia Oliveira
Doriedson do Socorro Rodrigues

Projeto gráfico, editoração eletrônica, revisão e capa
Jorge Domingues Lopes

Elaboração da Ficha Catalográfica
Éder Antônio Sousa Ferreira

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

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

Anais do I Seminário sobre Educação e Desenvolvimento Regional / Organizado por
Cezar Luís Seibt, José Pedro Garcia Oliveira, Doriedson do Socorro Rodrigues.
_Cametá: CUNTINS, 2012.
502 p.

ISBN: 978-85-63287-07-6

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

CDD 22. ed. 338.9811

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

Durante o período de setembro de 2010 a setembro de 2011, o Campus Universitário da Universidade Federal do Pará em Cametá ofereceu o Curso de Especialização em “Educação e Desenvolvimento Regional”. Este curso propôs-se a construir uma reflexão mais sistemática e aprofundada das condições sociais, históricas, políticas, econômicas, culturais e educacionais que caracterizam a vida do povo e as políticas públicas em voga na região. O curso se constituiu nesta instância crítica e reflexiva, mas com fins também propositivos.

Do trabalho investigativo resultaram reflexões que aparecem nos textos que seguem. O amadurecimento da pesquisa se deu durante o período de realização do curso, sob a orientação de um professor e na discussão com os colegas, e teve também a colaboração da comunidade na medida em que esta participou do Seminário em que os trabalhos foram socializados e defendidos.

O Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional, realizado de 08 a 10 de setembro de 2011, contou com a apresentação de trabalhos de outras pessoas interessadas na temática, oriundas de diversas regiões do Pará. Para enriquecer a reflexão, alguns pesquisadores e professores externos, inclusive de outros estados, foram convidados.

Com o curso e o Seminário esperamos ter ajudado a formar agentes sociais mais capazes de intervir eficazmente na realidade, de propor projetos e alternativas de desenvolvimento que possam levar em consideração as diversas variáveis envolvidas, de produzir práticas de ensino emancipatórias, comprometidas com o desenvolvimento regional, responsáveis, éticas, conscientes dos impactos da ação do homem sobre a natureza e desta em relação à vida humana.

Os textos que seguem compõem os Anais do I Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional.

Prof. Cezar Luís Seibt
Prof. Doriedson do S. Rodrigues
Prof. José Pedro Garcia

COMISSÃO CIENTÍFICA

Angela Maria Martins – FGV

Cezar Luís Seibt – UFPA

Doriedson do Socorro Rodrigues – UFPA

Elessandra Laura Nogueira Lopes – UFPA

Francivaldo Alves Nunes – UFPA

Gerson dos Santos Estumano – UFPA

Gilcilene Dias Costa – UFPA

Gilmar Pereira da Silva – UFPA

Justino de Sousa Junior – UFC

Luis Armando Gandin – UFRGS

Paulo Almeida Correa – UFPA

Paulo Celso Santiago Bittencourt – UFPA

Rogério José Schuk – UNIVATES

Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA

Waldenira Mercedes Pereira Torres – UFPA

Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA

Esta publicação recebeu apoio financeiro da

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

A N A I S

I Seminário de Educação e
Desenvolvimento Regional

EIXO I – FORMAÇÃO, POLÍTICAS E DESENVOLVIMENTO**FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, EDUCAÇÃO, HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA***Ronaldo Marcos de Lima Araujo**Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo**Doriedson do Socorro Rodrigues* 14**DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E ORGANIZACIONAL:
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA
DEMONSTRATIVO NA AMAZÔNIA (PDA), NAS COMUNIDADES DE
PESCADORES ARTESANAIS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA***José Fernandes Barra**Gilmar Pereira da Silva* 31**REPLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES RURAIS NO MUNICÍPIO
DE CAMETÁ/PA***Eraldo Souza do Carmo* 44**ENGENHARIA, GESTÃO DO CONHECIMENTO E CIBERCULTURA NA EDUCAÇÃO***Heleno Fülber**Gilmar Pereira da Silva**Cezar Luis Seibt**Bruno Merlin**Helena Cristina Alexandre* 57**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA
IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PROJovem
CAMPO – SABERES DA TERRA, NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ***Durval dos Santos Gaia Neto* 68**CULTURA E ESCOLA: ASPECTOS CULTURAIS DA VILA DE JUABA
FRENTE AO PROCESSO TECNOLÓGICO***Waldimirson Garcia de Melo Júnior**Benedita Celeste de Moraes Pinto* 78**APONTAMENTOS DE INVESTIGAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL NA AMAZÔNIA TOCANTINA:
FUNDAMENTO PARA EXISTÊNCIA DE VÁRIAS AMAZÔNIAS***Francivaldo Alves Nunes* 89**EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM “OLHAR”
SOBRE AS AÇÕES DA PASTORAL DA JUVENTUDE DE CAMETÁ/PA***José Antonio Capela da Paixão* 100

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO ARTESANAL E SUSTENTABILIDADE NA VILA DE CARAPAJÓ – CAMETÁ-PA <i>Pedro Ladinilson do Rosário Pantoja</i> <i>Benedita Celeste de Moraes Pinto</i>	111
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPASSES E DESAFIOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA <i>Maria Sueli Corrêa dos Prazeres</i>	123
A CHEGADA DE PROJETOS AGROINDUSTRIAIS EM UM MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA: DESENVOLVIMENTO OU DESEQUILÍBRIO SOCIOAMBIENTAL <i>Elias Diniz Sacramento</i>	135
POPULAÇÃO TRADICIONAL AMAZÔNIDA VERSUS RACIONALIDADE ESTATAL: “DECIFRA-ME OU TE DEVORO” <i>José Bittencourt da Silva</i>	153
A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO NA REGIÃO TOCANTINA: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELA ASSOCIAÇÃO PARAENSE DE APOIO ÀS COMUNIDADES CARENTES (APACC), CAMETÁ-PA <i>Mairley Aragão Tenório</i>	169
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRABALHADORAS NA REDE PÚBLICA REGULAR DE ENSINO <i>Hilda Paula Miranda Veloso</i>	180
O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DO CAMPO <i>Adriane Santos Siqueira</i> <i>Ilda Gonçalves Batista</i> <i>Maria Sueli Corrêa dos Prazeres</i> <i>Tamires Brito Pantoja</i>	194

EIXO II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESCOLA

SABERES DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DE UMA 4ª SÉRIE DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA <i>Marinilva dos Prazeres Araújo</i>	206
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA <i>Francisca Marli Rodrigues de Andrade</i> <i>Naelly Andrade do Rosário</i> <i>Andréa Carvalho Siqueira</i>	219
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DOS ALUNOS DE 8ª SÉRIE DA E.M.E.F. GENERAL OSÓRIO – CAMETÁ, PARÁ <i>Suzilene Maria Neves Braga</i>	232
DESENVOLVENDO O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DAS CULTURAS ANGLÓFONAS <i>Bruno Rodrigues Cantão</i>	250
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFA. NOÊMIA DA SILVA MARTINS – CAMETÁ/PA: REALIDADE E POSSIBILIDADES <i>Francimere Oliveira Lopes</i>	257
O ENSINO DE LEITURA NAS CLASSES DE MULTIANOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, CAMETÁ-PA <i>Ilcélia de Sousa Miranda</i>	273
ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BAIRRO DE ÁGUAS LINDAS <i>Jonas Quirino Fabiano de Oliveira</i>	289
A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PROCESSO SOCIOCULTURAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA <i>Kelly Leão Oliveira</i>	300
DA VISÃO MECANICISTA A SOCIOPSIQUOLINGÜÍSTICA DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES A PRÁTICA DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA NAS SÉRIES/ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Maria Rosivana Nogueira da Silva</i> <i>Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo</i>	313

EIXO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E GESTÃO

<p><i>...ME MELHOROU MUITO... PARA MIM FOI MUITO BOM!</i> MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA APOSENTADA <i>Ivete Brito e Brito</i> <i>Jadson Fernando Garcia Gonçalves</i></p>	326
<p>A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UM ESTUDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ELABORADAS PARA O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ <i>Alessandra Carvalho</i></p>	338
<p>SABERES DOCENTES: EM BUSCA DE PRÁTICAS MARCANTES E INOVADORAS DO PROFESSOR DO PROEJA NO IFPA <i>Claudio Nascimento da Costa</i></p>	348
<p>AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A LÓGICA DA EXCELÊNCIA: SINAIS DE ALERTA <i>Débora Alfaia da Cunha</i></p>	361
<p>O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO CONTEXTO DA SEMED/ CAMETÁ: REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS E PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DA GESTÃO COMO INSTRUMENTOS DE MUDANÇA <i>Neylce Furtado Freitas</i></p>	373
<p>A EDUCAÇÃO DO NEGRO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS <i>Claudio Lopes de Freitas</i></p>	386
<p>O PROINFO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INFORMÁTICA EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA <i>José Maria de Freitas Junior</i></p>	400
<p>PATRIMÔNIO CULTURAL, IDENTIDADE LOCAL E CURRÍCULO ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA TOCANTINA <i>Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja</i></p>	416
<p>A INSTRUÇÃO PÚBLICA E PRIVADA EM CAMETÁ-PA E O ENSINO DA CABANAGEM: VERSO E REVERSO <i>Izabel Cristina Palmeira Pereira</i> <i>Benedita Celeste de Moraes Pinto</i></p>	428

ACESSO E USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EMEF
FRANCISCA ARNOUD PINA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA*Maria Leonor Barra Progênio**Maria Sueli Corrêa dos Prazeres* 443GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICA EDUCATIVA:
O DESAFIO DA GESTÃO DA EMEF DE CARAPINA E
A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO*Graciene de Fátima Ribeiro* 456CIÊNCIAS DA RELIGIÃO X ENSINO RELIGIOSO:
O ENSINO CATEQUÉTICO NO SOME DE ABAETETUBA-PA?*Lucielma Lobato Silva* 473

A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

Lucielma Lobato Silva 486



Eixo I

Formação, Políticas e Desenvolvimento

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, EDUCAÇÃO, HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA

Ronaldo Marcos de Lima Araujo¹

Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo²

Doriedson do Socorro Rodrigues³

Resumo: O objetivo central deste artigo é observar elementos que nos permitam identificar projetos pedagógicos alternativos de formação dos trabalhadores referenciados na luta contra-hegemônica em relação à sociabilidade capitalista. Fazendo uso dos recursos próprios da pesquisa teórica, assumimos o materialismo-histórico como referência e fonte de nossa argumentação. Nele identificamos características gerais do projeto de formação profissional contra-hegemônico e apoiamos-nos principalmente em autores brasileiros envolvidos com a pedagogia histórico-crítica para identificar algumas características pedagógicas deste projeto.

Palavras-chave: Educação; hegemonia e contra-hegemonia; educação profissional; Filosofia da Práxis.

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

¹ Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Bolsista Produtividade CNPQ. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE. UFPA. E-mail: rlima@ufpa.br.

² Doutora em Educação (UFPA). Docente da Universidade Estadual do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE. E-mail: amaues3@hotmail.com.

³ Doutor em Educação (UFPA). Docente da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE. E-mail: doriedson@ufpa.br.

de hegemonia traduzido por Gramsci pode ser compreendido por meio da consideração de que

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

Portanto, o conceito requer que se compreenda que a sociedade é um conjunto organicamente constituído e que tem suas ações explicitadas a partir das demandas que nos ajudam a desvendar as instituições que produzem o senso e o consenso, que se estabelecem por meio do jogo econômico, político e das relações sociais que se constituem.

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

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

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

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

As mudanças sob a lógica global capitalista manteriam intacta a estrutura estabelecida. Segundo Mészáros (2005), o capitalismo age como uma *totalidade reguladora sistêmica*, a partir de *determinações*

fundamentais, e somente por meio da educação não se transformam as condições de existência. Ou seja, não se pode inverter a ordem indicando que a situação dos trabalhadores deve-se a sua educação. A “cura” da exploração não advém do impacto da razão: utilizando ideias de Adam Smith e Robert Owen, Mészáros (2005) afirma que este discurso conforma-se com os limites da sociabilidade capitalista.

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

A educação na perspectiva capitalista tem servido, em essência, a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Esta é sua essência. Também no âmbito educacional as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005).

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

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

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

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

Arroyo (2002), discutindo o direito dos trabalhadores à educação, destaca que dois projetos vêm disputando a formação desses sujeitos:

um fundado na perspectiva da classe detentora dos meios e instrumentos produção e outro sob orientação da classe detentora da força de trabalho.

Para esse autor, o projeto da classe burguesa quanto à formação dos trabalhadores vem girando em torno de um binômio, no sentido de possibilitar-lhes a instrução, mas com repressão da educação-formação por eles desenvolvida ao longo do processo histórico de lutas em prol de seus interesses.

Ou seja, a perspectiva burguesa de formação não admite que os saberes elaborados pelos trabalhadores no interior de seus processos de trabalho sejam objetos de reflexão no interior escolar e não-escolar, por considerar que essa admissão implicaria criar condições para que esses sujeitos se fortaleçam enquanto classe, podendo prejudicar-lhe os interesses. No dizer de Arroyo (2002, p. 76):

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, a educação construída pela classe trabalhadora vem se opondo a uma construção ideológica que visa negar-lhe a construção de identidade de classe via negação dos saberes culturais, políticos, econômicos, linguageiros, etc., elaborados em suas práxis produtivas e que lhes garante um perfil de classe, uma coesão político-social de perspectiva emancipatória.

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

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

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

de práticas e de concepções sobre o todo social que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas” (ARROYO, 2002, p. 79).

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

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

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

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

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

hegemônico; acreditar e tornar possível a “Emancipação humana”, tendo a educação como pilar para atingi-la.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL HEGEMÔNICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CONTRA-HEGEMÔNICA

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

Identificamos que a institucionalização da educação profissional no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, dá-se marcada por uma perspectiva pragmática. Desde este período, junto com a criação do SENAI e do SENAC e com as leis orgânicas do ensino em 1942⁴, nascem o pensamento e a ideologia do empresariado industrial no Brasil, de forma a requerer um ensino profissional que lhe atendesse e um sistema de ensino que o promovesse, sob seus cuidados.

Como marca da pedagogia da educação profissional nascente junto com o Sistema S, Cunha (2000) explicita que a incorporação das **séries metódicas de ofício** por essas instituições, especificamente pelo SENAI e pela rede federal de educação profissional, deu-se porque respondia aos anseios e às necessidades do setor produtivo emergente daquele momento, pois possibilitava o disciplinamento das condições de trabalho encontradas na empresa.

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

Cada aluno deve ter a possibilidade de iniciar aprendizagem e terminá-la quando estiver preparado para isso, sem levar em conta o nível de adiantamento de seus colegas; o docente deve poder atender cada aluno individualmente e cuidar, ao mesmo tempo, do grupo todo, oferecendo-

⁴ “Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário” (ANDREOTTI, 2008). Mais tarde foi normatizado o ensino primário, o normal e o agrícola.

lhes estimulação e despertando o interesse; cada aluno deveria receber assistência que necessitar, sem interferir com o progresso dos demais colegas; cada aluno deveria progredir de acordo com suas aptidões, seus esforços e interesses, sem prejudicar ou ser prejudicado pelo progresso de seus companheiros de grupo. (CUNHA, 2000, p. 23)

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

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

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana apresentou-se, nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, colocou-se como um elemento da realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tinha a pretensão formal de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

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

Podemos apontar como novidades associadas à emergência do projeto educacional pautado na noção de competências os seguintes aspectos:

a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos.

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

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

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

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

Enfim, tem-se observado nas instituições que trabalham com educação profissional que, apesar de assumirem o discurso da lógica das competências, esta ainda é pouco compreendida pelos seus agentes (ARAUJO et al, 2007). Por essa razão, a organização das aulas e principalmente das estratégias de avaliação parecem não estar compatíveis com os documentos das instituições pautados na noção de competência, mas sim com certo atrelamento a mecanismos característicos do modelo tradicional de educação profissional, como a ênfase na memorização e no trabalho especializado.

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

necessidade de formar capacidades imediatas; e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho.

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

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

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

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

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

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1978, p. 118).

É importante observar que, do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma educação profissional focada nos interesses da classe

trabalhadora está em, considerando a realidade concreta destes, promover a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo.

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

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

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

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

- i. Articular-se a um projeto societário contra-hegemônico. “Um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos” (2001, p. 82).
- ii. No campo educativo, orientar-se por projeto de educação “omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento „sustentável”” (Idem).
- iii. “formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém, nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários” (Ibidem, p. 83).
- iv. A premissa de que a educação profissional não pode ser compreendida como política focalizada de geração de emprego e renda.
- v. Articulação com a luta política por um Estado que governe com as organizações da sociedade pelas maiorias.

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

Considera-se, então, que é necessário o estudo de um conjunto de experiências formativas que podem ter ensinamentos preciosos para a construção de uma proposta pedagógica de educação profissional que sirva aos interesses dos trabalhadores e de um projeto de sociedade radicalmente democrática. Entre estas destacamos as experiências de movimentos sociais organizados, tais como o movimento sindical e o MST – Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, bem como outras, de iniciativa de governos, em especial articuladas ao projeto de ensino médio integrado e, em particular, ao PROEJA⁵, que têm procurado se orientar, pelo menos conceitualmente, por referências próprias da Filosofia da Práxis.

De qualquer modo, um projeto democrático de educação profissional deve pressupor um posicionamento frente à histórica dualidade da educação profissional brasileira, sendo necessária uma nova postura frente aos saberes, às práticas de ensinar e de aprender, aos procedimentos de organização curricular, aos procedimentos de avaliação, às estratégias de gestão e à organização dos tempos e espaços orientados pelas necessidades de ampliação, sem fim, das diferentes capacidades humanas, inclusive as de trabalho, de modo a promover a autonomia frente aos processos de trabalho e o projeto de uma sociedade democrática.

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

⁵ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

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

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

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, com base em Mészáros (2005), postulamos um rompimento com a lógica estruturante do capital como forma de oportunizar condições reais de emancipação humana, podendo a educação contribuir bastante com esse processo, desde que subsidiada sob a perspectiva da classe trabalhadora, enquanto movimento contra-hegemônico àquela lógica.

Ou seja, compreendemos que, na perspectiva do capital, reformas educacionais não raro vêm cumprindo o objetivo de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores

que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...]” (MÈSZÁROS, 2005, p.35), mas entendemos que na perspectiva da classe trabalhadora uma concepção de educação alicerçada nos moldes Gramscianos de escola unitária pode muito contribuir para sua emancipação, à medida que lhe fornece condições para o exercício de suas potencialidades de transformação, abarcando elementos que envolvam todos os ramos da vida humana, isto é, “[...] a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÈSZÁROS, 2005, p.45).

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

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

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

Essa proposição vincula trabalho e educação, como elementos constituintes das esferas de sociabilidade humana, de modo que o homem trabalhe e nele funde sua educação para combater a alienação de sua própria produção, a fim de se construir uma sociedade em que o trabalho volte a ser a materialidade concreta da satisfação de homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

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

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

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

ARAUJO, R. M. de L. et al. **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EdUFPA, 2007.

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

ARAUJO, R. M. de L. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências: para investigação sobre educação profissional. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO DA RET – REDE DE ESTUDOS DO TRABALHO, 7, 2010, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: 2010.

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

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

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

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

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

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

FRIGOTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, EdUFSC, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Para Ler Richard Rorty e sua Filosofia da educação. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília, SP, UNESP, ano I, n. 1, p. 9-30, 1997.

GRAMSCI, A.. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. V.3.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissões**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JAMES, W. Concepção da verdade no pragmatismo. In: OS PENSADORES XL – **James, Dewey e Veblen**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 21-98.

KLINGBERG, L. **Introducción a la didáctica general**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1972.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOGKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 1-38.

MACHADO, L. Pedagogia do Trabalho. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

MANACORDA, M. A. A Pedagogia Marxista na Itália: Antonio Gramsci. In: **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS, 29, 2006. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2006.

MARX, K. Primeiro Manuscrito. In: **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1975.

MÈSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. de (org.). **A reinvenção do futuro**: Trabalho, Educação, Política na globalização do capitalismo. São Paulo, Cortez, 1999. p. 167-185.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SEMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

STROOBANTS, M. A Visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1966.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E ORGANIZACIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DEMONSTRATIVO NA AMAZÔNIA (PDA), NAS COMUNIDADES DE PESCADORES ARTESANAIS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA

José Fernandes Barra¹

Gilmar Pereira da Silva²

Resumo: O presente trabalho tem o propósito de analisar a implantação do programa demonstrativo da Amazônia-PDA, nas comunidades de pescadores artesanais no município de Cametá-Pará, com o objetivo de estudar estratégias governamentais articuladas à sociedade civil, visando a construir alternativas econômicas e políticas sustentáveis para atividades produtivas relacionadas a pescadores artesanais. A metodologia utilizada para a elaboração do trabalho combinou um estudo documental, com observações realizadas in lócus, fundamentado em uma significativa revisão bibliográfica. A conclusão a que se conseguiu chegar, de forma preliminar, aponta que a implementação de projetos desta natureza permite combinar resultados materiais momentâneos com uma articulação política dos trabalhadores, que extrapolam a mera lógica pragmática dos resultados econômicos, permitindo avanços para uma política sólida de organização dos pescadores artesanais.

Palavras-chave: Pescadores Artesanais; PDA; Colônia de Pescadores Z-16; Amazônia.

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

A Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá tem procurado desenvolver, através de parcerias junto a agentes financiadores, projetos ligados à área dos pescadores artesanais. Desenvolve-se, nessa lógica, um trabalho com as várias experiências das comunidades como, por exemplo, a criação de infraestrutura, formação e capacitação de pessoal e montagem de assessoria

¹ Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Presidente da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cametá.

² Doutor em Educação (UFRN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE – da Universidade Federal do Pará. Professor do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: gpsilva@ufpa.br.

técnica especializada no gerenciamento das atividades referentes a colônia de pescadores Z-16 de Cametá, criação e renda e conservação ambiental através da gestão dos recursos pesqueiros, focalizado aqui por meio da piscicultura (laboratório de produção de alevinos, fábrica de gelo, criação de peixes em cativeiro), acordos de pesca, manejo florestal e produção de palmito, produção de mel de abelha.

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

Este trabalho procura demonstrar essa experiência a partir de algumas comunidades onde elas acontecem, e os sucessivos avanços a partir da organização das comunidades locais. Para tanto, faz-se necessário mostrar inicialmente a compreensão do que é movimento social, caracterizar o conceito de pescador artesanal para melhor compreensão das práticas e saberes sistematizados a partir da implementação desse programa federal.

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

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

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

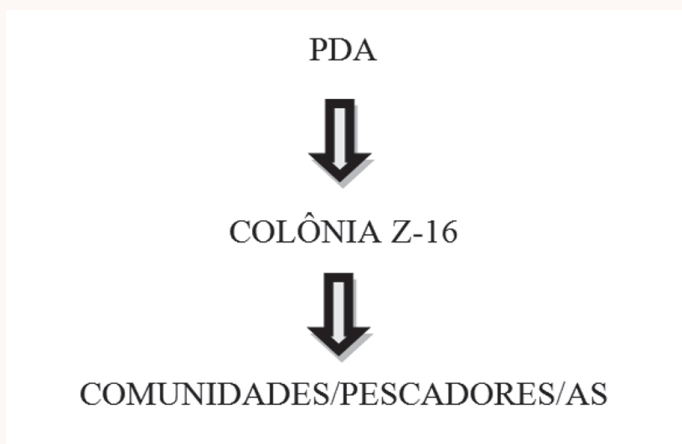
As experiências chegaram ao município de Cametá no ano de 1995 e, hoje, acontecem em várias comunidades (Pacuí de Cima e de Baixo, Guajará de Cima, Cuxipiarí Furo Grande, Cuxipiarí Costa, Maú, Ovídio, Joroca de

Baixo e Paruru de Janua-Coelis). Nessas comunidades acontecem diversas estratégias econômicas e organizacionais, tais como, acordos de pesca, piscicultura, melicultura, manejo florestal e criação e renda e conservação ambiental, através da gestão dos recursos pesqueiros (laboratório de produção de alevinos, fábrica de gelo).

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

O segundo está relacionado diretamente aos pescadores artesanais em suas comunidades, através da atividade coletiva. Compreende-se que a vida dos pescadores em suas localidades não está atrelada somente à atividade pesqueira, como única forma de emancipação humana. Faz-se necessário buscar alternativas de sobrevivência e organizacional. Nesse sentido, necessitou-se de certo período de amadurecimento dos pescadores, pois, além de causar certa desconfiança, com o passar dos tempos os grupos foram ficando mais fortalecidos e unidos.

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



Esse movimento de busca de projetos financiados pelo PDA ganha força quando fazemos a seguinte análise: antes da implantação da Hidrelétrica de Tucuruí, no início dos anos 1980, o modo de vida dos

pescadores da microrregião tocantina (Limoeiro do Ajuru, Cametá, Baião, Oeiras do Pará e Mocajuba) estava atrelado diretamente à pesca como uma fonte de sobrevivência tranquila e inesgotável. O pescado se dava de forma abundante, a água era de boa qualidade, a morada, principalmente à noite, era sem preocupação, portanto, segundo D. Rita, moradora e pescadora da comunidade de Joroça de Baixo, a vida era mais sossegada e dava para viver de forma tranquila:

Nós morávamos tranquilo. Tinha o peixe, tinha o açaí, tinha frutas... e tudo. Só bastava jogar uma malhadeira³ na frente da casa e pronto, estava feito o almoço e a janta. Não era preciso se preocupar, pois o rio nos tranquilizava. Quando a gente pegava peixe [mapará] a gente vinha com o casco lotado, e passava dias e dias comendo o mapará de tudo quanto era jeito. A gente podia dormir a noite com as portas abertas sem medo de nada.

Essa forma de viver passa a ter uma nova dinâmica a partir da implantação da Hidrelétrica de Tucuruí, pois, o tão sonhado “progresso”, apregoado pela elite e pelo Governo à época, causou grande impacto na vida dos pescadores/as. Como agravante, ocasionou queda na economia proporcionada pela escassez do peixe, e o desaparecimento de várias espécies de peixes, bem como, a diminuição acentuada dos cardumes de mapará, peixe típico e símbolo da região. Baixa produtividade dos solos de várzea, implicando na queda da produção de frutos como o cacau e o açaí; poluição da água e assoreamento do rio Tocantins o que aumentou consideravelmente as doenças.

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

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

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

³ Material de pesca, utilizado com muita frequência por pescadores da região tocantina.

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

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

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

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

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

Iniciativas produtivas comunitárias, desenvolvidas na Amazônia pelo PDA, são a base do Programa para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG-7) para incrementar a produção sustentável das populações

tradicionais (extrativistas, seringueiros, ribeirinhos e índios). Esse é um fator considerado fundamental para melhoria da qualidade de vida dessas comunidades, mantendo-as na floresta e evitando o desmatamento causado pelos grandes empreendimentos.

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

O PDA ele ajudou muito, trouxe vários cursos, agente teve aquela participação da igreja que sempre apoia, eu acho muito fraca a participação que a gente vê é que nossos governantes não investem, essa é a grande dificuldade que a gente tem. Tudo que nós temos de aprendizado, de benefício pra nossa comunidade é através dos projetos, porque com quem a gente consegue se adaptar, com quem você consegue conversar, dizer onde é sua dor é com as Ongs é com esses projetos. A grande dificuldade que a gente tem ainda é a de conscientizar mais famílias. Eu imagino, espero que PDA continue do nosso lado trazendo essas oficinas, esse aprendizado pra melhoria das nossas famílias. As nossas famílias tá precisando de mais aprendizado de mais formação e pelo PDA a gente pode trazer essa formação essa conscientização, nessa luta. Espero que isso tenha progresso e que daqui seja algo de esperança para o futuro das nossas famílias.

Percebe-se, a partir de pesquisas de campo, que, para as ações do PDA se consolidarem de maneira efetiva, faz-se necessária a implementação de um conjunto de políticas públicas⁴ envolvendo os âmbitos federal, estadual e municipal. Os projetos do PDA na região tocantina têm representado apenas uma das etapas e necessitam de ações articuladas e sistemáticas para se constituírem como alternativa de sustentabilidade. Neste sentido, é de suma importância que se viabilizem investimentos por parte do poder público nas áreas de infraestrutura e serviços básicos – como saúde, educação, lazer, energia elétrica – capazes de proporcionar condições de vida mais digna às comunidades ribeirinhas.

As consequências sociais e humanas com relação aos modelos de desenvolvimento baseados na exclusão e na pobreza da maioria têm sido

⁴ As políticas públicas consideradas neste trabalho envolvem saúde, educação, transporte, segurança alimentar, habitação.

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

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

É preciso que estes sujeitos compreendam que o melhor modo de conseguir a sua realização é gerando união dentro da própria comunidade, buscando cada vez mais saúde, educação e efetivação de políticas públicas voltadas para suas necessidades. A construção desta sociedade sustentável envolve a promoção de uma educação que estimule a transformação ética e política dos indivíduos, os processos de produção e apropriação dos bens econômicos, bem como das instituições, promovendo mudanças que percorram o cotidiano individual e coletivo.

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

Em uma pesquisa preliminar⁵ na região alguns moradores da área ribeirinha consideraram que os projetos implementados pelo PDA têm sido

⁵ A primeira etapa desta pesquisa aconteceu em outubro de 2009, consistindo em um *survey* nas comunidades de Pacui e Cuxipiarí.

fundamentais para a mudança de concepção em relação aos rios e à floresta, bem como novas formas de gerar renda sem destruir o meio ambiente.

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

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

Olha a gente iniciou aqui esse projeto do PDA e foi muito bom aqui pra comunidade nós não sabia mesmo nada de como trabalhar com apicultura e graças a esse projeto nos fizemos um curso aqui pra gente começar a trabalhar [...] e depois começamos já a trabalhar o processo da colheita, onde pra nós foi uma grande honra e agora a gente já não encontra essa dificuldade tanta que muitas pessoas ainda tem dificuldade por não ter certos equipamentos pra também trabalharem por que ainda foi muito pouco o que veio pra nós aí a gente ainda tem que compartilhar com esse povo que quer trabalhar. E foi muito bom pras famílias porque a gente já tem uma ajuda para sobrevivência da família (Marçal, morador da comunidade de Pacuí).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O desafio do fortalecimento da cidadania para a população ribeirinha se concretiza a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres de se converter, portanto, em ator corresponsável na defesa da qualidade de vida. Uma proposta de sustentabilidade deve culminar em um aprendizado social, baseado no diálogo e interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

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

O PDA proporcionou incentivo e fortalecimento de organizações sociedade civil, a exemplo a Colônia de Pescadores Z-16 de Cameté, associações de moradores e comunidades, fazendo de metodologias que estimulavam a mobilização, senso de coletividade e iniciativas locais. Houve importantes trabalhos fomentando práticas produtivas capazes de melhorar a qualidade de vida local sem comungar com a destruição da floresta. Além

destes aspectos, outro importante resultado alcançado foi a prestação de auxílio financeiro, técnico e administrativo para que as entidades alcançassem autonomia e a adquirissem instrumentos para melhor discutir e propor elaboração de políticas públicas para as populações ribeirinhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

Pensamos que as respostas para muitas questões e para quem quer construir a democracia e a cidadania (que também passa por essa leitura)

terá que ser nos seus próprios limites em que está posta a humanidade ou a possibilidade de humanização de muitos seres humanos.

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

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

REFERÊNCIAS

- _____. ARROYO, M. G. et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BUARQUE, S. Desenvolvimento sustentável. In: _____. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. p. 95-129.
- CARVALHO, I. **A invenção ecológica**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- FERNANDES, Marcionila; GUERRA, Lemuel (Org.). **Contra-discurso do desenvolvimento sustentável**. 2.ed. rev. Belém: UNAMAZ, UFPA, NAEA, 2006.
- FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. São Paulo: ABDR, 2001.
- FURTADO, Gislane Furtado; BARRA, José Domingos Fernandes. **Os pescadores Artesanais de Cametá**: formação histórica, movimentos e construção de novos sujeitos. Cametá, PA, 2004. (Coleção novo tempo cabano; 5)
- GOHN, Maria M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez. 1999.
- IRVING, M. A.; AZEVEDO, J. **Turismo**: o desafio da sustentabilidade. São Paulo: Futura, 2002.

LIMA, A. A. B. **Educação popular na Amazônia**: as experiências da CUT em qualificação profissional. Porto Velho: CUT; Escola Sindical Amazônia/Escola Sindical Chico Mendes: Imediata, 2001.

PIRES, A., MOURA, E. et al. O desafio de conservar as florestas inundáveis amazônicas no Brasil. In: **Science and local communities**: strengthening partnerships for effective wetland management. USA, Ducks, 2002. p. 1-45.

_____. **Princípios e processos na implantação do manejo florestal comunitário na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá**. Manaus: ISA, 2003.

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SOUZA, Nelson Mello. **Educação ambiental**: dilemas da prática contemporânea. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2000.

XIMENES, Tereza (Org.). **Perspectivas do desenvolvimento sustentável**: uma contribuição para a Amazônia 21. Belém: UFPA; UNAMAZ; 1997.

REPLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES RURAIS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

*Eraldo Souza do Carmo*¹

Resumo: Este artigo é parte da monografia defendida pelo Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A pesquisa buscou investigar as contribuições da Casa Familiar Rural (CFR) de Cametá para a vida, formação/escolarização e trabalho dos sujeitos do campo cametaense. Em sentido específico objetivou: analisar como se dá a participação dos sujeitos na dinâmica da CFR de Cametá; identificar os mecanismos para motivar a participação dos sujeitos; e identificar as contribuições da CFR na visão dos sujeitos que participam direta ou indiretamente da experiência. O estudo seguiu a abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada com jovens, pais, monitores, docentes, coordenação pedagógica, egressos, representantes dos movimentos sociais e membros da comunidade; e análise documental, analisando o referencial que dá suporte legal à experiência, bem como cadernos dos alunos e documentos internos. O estudo permitiu, por um lado, constatar que a experiência da CFR de Cametá é significativa para os sujeitos do campo, uma vez que os conhecimentos são organizados a partir de sua realidade. Nesse sentido, foi possível identificar que a proposta assentada na Pedagogia da Alternância pode ser uma alternativa educacional viável para o campo cametaense. De acordo com os sujeitos entrevistados existe um esforço para que haja a integração e a participação da escola/família/comunidade na dinâmica educacional da CFR de Cametá. Entretanto, apesar desse esforço, existem inúmeras condicionantes que limitam e dificultam a participação dos sujeitos, dentre os quais a condição socioeconômica das famílias e da localização da escola distanciada dos territórios de moradia das famílias. Mesmo assim, há uma significativa contribuição da CFR para os jovens do campo cametaense uma vez que é vista como uma possibilidade de fortalecimento da educação do campo, do desenvolvimento das unidades produtivas com a introdução de técnicas ligadas à agricultura familiar e o fortalecimento da comunidade na luta pela legitimação dos direitos sociais. A pesquisa intencionou contribuir também com o Movimento Paraense por uma Educação do Campo no sentido de reconhecer e problematizar as inúmeras experiências de educação gestadas no Estado do Pará pelos movimentos sociais, apontando elementos para o debate teórico acerca da educação para os povos do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Pedagogia da Alternância; participação social.

1 INTRODUÇÃO

A Educação ao longo dos anos sempre esteve presente nas retóricas dos governos e tem embasado discursos ideológicos que a colocam como

¹ Pedagogo. Especialista em Planejamento do Desenvolvimento da Amazônia e Mestre em Planejamento e Desenvolvimento. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor da UFPA – Campus Universitário do Marajó – Breves. E-mail: eraldo@ufpa.br.

instrumento fundamental para o desenvolvimento do país. Entretanto, essa perspectiva tem permanecido no plano das orientações, pois as insuficiências da educação ofertada para o meio rural são latentes. Isso porque, como nos coloca Calazans (1993), as classes dominantes brasileiras sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. Assim, segundo a autora, a educação no meio rural fora tardia e descontínua.

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

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

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

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

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

Esta proposta educativa veio de encontro aos interesses e anseios dos trabalhadores rurais que vinham reivindicando há bastante tempo uma proposta educacional que contemplasse os interesses do homem do campo.

Em Cametá a discussão acerca de uma educação alternativa para os sujeitos do campo surge na década de 1990, a partir da iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), da Colônia de Pescadores Z-16 e das associações ligadas ao campo. Em 2001 temos a implantação da primeira CFR em Cametá,² a qual se apresentava como alternativa para as insuficiências educacionais para os sujeitos do campo, depois propunha uma educação que realmente contemplasse a realidade e o modo de vida do cidadão cametaense.

Atualmente o projeto já formou 04 turmas, totalizando 75 alunos.³ Nesse sentido, esta pesquisa problematiza quais as contribuições dos egressos da CFR de Cametá para o desenvolvimento das comunidades onde vivem. Assim se constituem questões norteadoras desta investigação: que fatores levaram os movimentos sociais de Cametá a adotarem a CFR como proposta educativa para os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais? Qual a importância da CFR de Cametá para as comunidades rurais ela possibilita formação para os jovens atuarem na agricultura familiar? Os jovens egressos estão incentivando outras práticas econômicas para o desenvolvimento das comunidades?

3 UMA ABORDAGEM SOBRE DESENVOLVIMENTO LOCAL

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

Buarque (1999, p. 139) ressalta que o desenvolvimento local é um processo endógeno existente em pequenas unidades territoriais e aglomerados humanos, capazes de promover o dinamismo econômico e a melhoria da

² Cametá pertence à região tocantina que compreende os municípios de Baião, Oeiras do Pará, Mocajuba, Igarapé-Miri e Limoeiro do Ajuru. Conforme o último Censo (IBGE, 2007) corresponde a uma população de 110.323 habitantes, 43,5% residindo na área urbana e 56,5% no meio rural.

³ Dados fornecidos pela CFR de Cametá (2007).

qualidade de vida da população. Apesar de construir um movimento de caráter interno, esse desenvolvimento local está inserido numa realidade mais ampla e complexa com a qual deve interagir e da qual recebe pressões e influências.

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

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

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

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

Nesta perspectiva, o desenvolvimento local torna-se um processo não só econômico, mas também humano, uma vez que prima pela liberdade,

democracia, realização das pessoas, dos povos, etc. Calvó (op. cit., p. 143-144) enfatiza três importantes elementos para o desenvolvimento local:

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

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

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

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

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

4 PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS DA PESQUISA

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

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

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a replicação dos conhecimentos dos egressos da Casa Familiar Rural nas comunidades rurais que ficam no entorno da BR 422, no Município de Cametá. A pesquisa nos possibilitou várias reflexões sobre os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos do município, que nos permitiram uma compreensão mais aguçada

da luta política e social que os trabalhadores e trabalhadoras vêm travando para atender às suas reivindicações.

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

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

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

A CFR de Cameté tem um significado simbólico para os agricultores e pescadores artesanais, por ser o resultado de uma intensa luta. Ela não surgiu do acaso, concretiza um projeto educacional do STTR e da Colônia

dos Pescadores Z-16, que sempre idealizaram uma escola onde pudesse ser também a casa de moradia dos jovens, uma vez que, pela falta de educação nas suas comunidades, ficavam sem poder educar seus filhos: os que podiam mandar para a cidade, iam para casa de parentes ou conhecidos, o que sempre era um transtorno para os pais, pois perdiam o controle da educação do lar, muitos abandonavam a escola, envolviam-se com drogas ou violência, as meninas engravidavam, enfim, na casa estes problemas não parecem ser preocupação para os pais, já que confiam extremamente nos administradores da Casa, ao contrário quando falam dos filhos que estudam nas escolas formais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como já foi destacado nesta pesquisa, a CFR de Cametá foi resultado de uma articulação das duas principais forças sindicais do município, o STTR e a Colônia de Pescadores Z-16, que visavam a ter um sistema educativo que formasse os jovens para contribuírem nas propriedades rurais a partir de suas realidades sociais. Pelo que podemos perceber, a ação destes dois sindicatos

se deu de forma mais incisiva até o processo de implantação da casa, inclusive com a doação do terreno para a construção da Casa pelo STTR.

Atualmente a participação destas entidades na Casa se restringe aos eventos e a algumas reuniões, como convidados, o que evidencia que ambas não tinham uma estratégia definida com o projeto educativo pensado e implantado por força de suas organizações, para que, ao final do processo formativo dos jovens, eles fossem incorporados em uma ação mais eficaz nas propriedades e comunidades. Talvez seja esta a justificativa para que cada egresso tenha seu trabalho voltado para suas famílias. Segundo os pais, a direção da CFR e a coordenadora da Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC), até o momento não existe nenhum trabalho específico de acompanhamento com estes sujeitos para terem uma visão sobre a eficácia deste projeto.

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

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

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

Importante destacar é que esta experiência educativa é positivada pelos jovens e pelos pais. Destacamos que os egressos do entorno da BR 422, em sua maioria, retornaram para as propriedades rurais com suas

famílias, reaplicando os conhecimentos adquiridos dentro de suas limitações e prioridades. No entanto, é necessário superar a atuação dos egressos apenas na família e socializar o aprendizado com toda a comunidade, principalmente porque são poucos jovens contemplados por turma, se considerarmos o universo de jovens no município.

Para que os egressos tenham uma ação mais eficaz no desenvolvimento das comunidades, faz-se necessário o STTR e a Colônia de Pescadores Z-16 repensarem a estratégia inicial de quando projetaram que a CFR seria um instrumento importante de luta, não só de escolarização dos jovens, mas também que contribuiria na formação do capital humano das comunidades para fortalecer a organização social para construção de políticas públicas para o campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Artigo. **Juventude rural: ampliando as oportunidades**. Disponível em: <<http://www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em: 2005.

ANDRÉ, Marly Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Tradução de Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: D&PA, 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. (2007).

BUARQUE, S. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. Recife: IICA, 1999.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: [S. l.], 1999

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Francisco de Assis. Questão agrária e macropolíticas para a Amazônia. **Revista Estudos Avançados**, v. 19, n. 53, USP/IEA, São Paulo, p. 131-156, jan./abril 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, método e Criatividade. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 2., 2002. **Anais...** Brasília, 2002.

ENGENHARIA, GESTÃO DO CONHECIMENTO E CIBERCULTURA NA EDUCAÇÃO

*Heleno Fülber*¹

*Gilmar Pereira da Silva*²

*Cezar Luis Seibt*³

*Bruno Merlin*⁴

*Helena Cristina Alexandre*⁵

Resumo: O presente estudo busca aprofundar o olhar das teorias de Engenharia e Gestão do Conhecimento sobre a educação, sendo proposto pelo Grupo de Pesquisa em Computação Aplicada (GPCA), vinculado à Faculdade de Ciências Exatas (FACE), com participação da Faculdade de Educação (FAED), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA. O estudo propõe uma pesquisa sobre o uso da Tecnologia da Informação (TI) como suporte ao processo de transmissão do conhecimento (aprendizado) extrapolando os espaços convencionais (sala de aula) de ensino-aprendizagem. As escolas (instituições de ensino em geral) fornecem aos seus agentes a instrumentação para a atuação acadêmica (prática) em sala de aula, entretanto, fica uma lacuna ao se pensar na aprendizagem que ocorre fora deste ambiente. Neste contexto, a reflexão proposta busca uma instrumentação para o cotidiano destes sujeitos, através da construção de um ferramental tecnológico (sistema de conhecimento) que sirva de apoio ao processo de aprendizagem extraclasse, principalmente focado no processo de socialização, envolvendo as teorias de aprendizagem (em especial sobre Aprendizado Cooperativo) e da Gestão do Conhecimento. Além do mais, busca refletir no impacto da cultura virtual no espaço escolar. É, dessa forma, ao mesmo tempo técnico e questionador dos fundamentos nos quais a produção técnica se assenta. Investiga o que é esse conhecimento e as informações que se multiplicam em instantes, mantém a atenção para o fato de que tem autoria, tem história e respondem a interesses.

Palavras-chave: Cibercultura; Educação; Gestão do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado e altamente tecnificado, a rapidez das mudanças e a profusão de informações disponíveis trazem à tona a

¹ Doutor em Sistemas. Docente e Diretor da Faculdade de Ciência Exatas do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA. E-mail: fulber@ufpa.br.

² Doutor em Educação (UFRN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPT/UFPA. E-mail: gpsilva@ufpa.br.

³ Doutor em Filosofia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: celuse@ufpa.br.

⁴ Doutor em Sistemas. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA. E-mail: brunomerlin@ufpa.br.

⁵ Discente da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) – Campus Unisul Virtual. E-mail: heleninhaa@gmail.com.

necessidade de pessoas qualificadas tanto técnica quanto culturalmente. Isso porque a educação e o conhecimento são vistos como os pilares da sociedade atual e vindoura.

Durante séculos, o volume de informação disponível aumentou lentamente, mas, com o avanço da tecnologia, tanto a produção quanto a difusão da informação tornaram-se maiores. Segundo Souza e Silva (2003), atualmente o volume de informação disponível dobra a cada cinco anos e, em breve, estará se duplicando a cada quatro. Por exemplo, uma edição do jornal *The New York Times* possui, de acordo com Boog (1991), mais informação do que um ser humano poderia receber durante toda sua vida na Inglaterra do século XVII.

Novas informações, novas exigências à capacidade humana. O indivíduo necessita aprender novos conceitos, novos vocabulários, novas formas de trabalho e novas culturas. A informação passa a ser a base na vida de todos. Sobreviver no mercado de trabalho ou mesmo simplesmente atuar na sociedade significa ter que absorver informações que se multiplicam a cada minuto.

Autores como Lévy (1999) se ocupam com a análise do que vem ocorrendo em função do avanço e desenvolvimento da tecnologia. Buscam apontar tanto as possibilidades quanto os limites que o fenômeno que ele chama de virtualização produz em diversos âmbitos da vida humana, inclusive na educação. Aponta para novas formas de comunicação, diferentes das clássicas, e, conseqüentemente, para novas modalidades de relacionamento, além de indicar novas compreensões para o conhecimento e de relacionamento com as informações.

No cenário contemporâneo, o elemento principal da era da informação é a comunicação virtual, e a acoplagem de tecnologias de informação à mesma colaborou muito na simplicidade deste processo. Segundo Boog (1991), a evolução tecnológica trouxe um enorme aumento de velocidade em todos os aspectos, possibilitando acesso imediato e maior disseminação das informações.

Assim, um desafio inerente aos tempos atuais é o processo de Gestão do Conhecimento (GC). Buscar o aumento da efetividade dos processos de ensino e aprendizagem praticados pelas instituições de ensino, a partir do próprio conhecimento disponível internamente e compartilhado entre os diversos agentes envolvidos, pode ser fator determinante para a melhoria do processo educacional. Isso sem esquecer do desenvolvimento da capacidade de julgar a produção do conhecimento e os interesses e ideologias que envolvem qualquer empreendimento humano, inclusive o científico.

Considerando-se que o conhecer e o conhecimento são características fundamentais do ser e existir humanos, destaca-se a importância da gestão na conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, ou seja, conhecimento formal, documentado, que se possa utilizar e vice-versa. Isso ocorre, de acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), através de metodologias que consistem em manter, disseminar e compartilhar o conhecimento existente, por meio de ferramentas específicas capazes de facilitar o acesso aos conhecimentos nas organizações.

Segundo Davenport e Prusak (1999), a função mais valiosa da tecnologia na Gestão do Conhecimento é expandir o alcance e potencializar a velocidade de transferência do conhecimento. A tecnologia permite que o conhecimento de um grupo ou de uma pessoa seja capturado, estruturado e utilizado por outras pessoas. Para tanto, se faz necessário o desenvolvimento de um modelo que possa agregar o planejamento da tecnologia da informação com a gestão do conhecimento, propiciando, assim, uma forte aderência entre objetivos organizacionais, tecnologia da informação e gestão do conhecimento.

A pesquisa dentro da qual se insere o presente texto tem essa dimensão técnica, pois visa trabalhar com ferramentas técnicas para o mundo da educação, abrir para a produção de instrumentos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem através das tecnologias, mas não se esgota nesse nível operacional. É também um exercício de reflexão sobre as bases epistemológicas e culturais, nas quais se move o nosso fazer pedagógico tecnicizado e objetificado. Dessa forma, é uma avaliação dos limites e possibilidades da cultura virtual, das implicações no modo de se entender a educação e o conhecimento, mantendo a consciência da historicidade do fazer humano e um distanciamento suficiente para não sucumbir aos encantos das produções humanas tomadas como objetividades.

2 QUALIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A educação é um fenômeno que se insere no tempo e espaço de cada cultura e que, por isso, se altera na medida em que se alteram as condições deste tempo e espaço. Novas configurações de conhecimento, informação, ensino, aprendizagem e relacionamento estão surgindo com o avanço da informática ou do desenvolvimento do que Pierre Levy denomina de Cibercultura. Investigar os desafios e possibilidades dessas novas condições para o universo da educação também é o propósito do projeto, que busca o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para apoio ao processo de aprendizagem.

O papel da área de Tecnologia da Informação (TI) é de suporte à Gestão do Conhecimento. Seu desafio é identificar e/ou desenvolver e implantar tecnologias e sistemas de informação que deem apoio à comunicação e à troca de ideias e experiências. Isso facilita e incentiva as pessoas a se unirem, a tomarem parte de grupos e a se renovarem em redes informais de aquisição e troca de conhecimento, além de compartilharem problemas, perspectivas, ideias e soluções em seu dia a dia (E-CONSULTING, 2004).

Um aspecto fundamental ao se pensar em sistemas de conhecimento é apresentado por Fiates (2001), que ressalta o ganho de escala do conhecimento provocado pelo seu uso intenso, uma vez que quanto mais se usa e se compartilha mais ele cresce em quantidade e qualidade. Toda vez que o conhecimento é compartilhado as pessoas agregam valor e também dividem as experiências, fazendo com que a própria pessoa doadora aprenda mais ainda ensinando e repassando conhecimentos.

Ou seja, o processo de troca de conhecimento é também um processo educacional, uma vez que, nesta inter-relação, os sujeitos, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem em um processo simultâneo. Para tanto, é preciso que os agentes do conhecimento na atualidade entendam o dinamismo que fundamenta a construção do conhecimento, sobretudo a velocidade com que as informações circulam. Destaca-se, ainda, que o momento atual não encontra precedente na história quando se trata da circulação de informação.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), são 4 os modos de conversão de conhecimento, conforme apresentamos no quadro abaixo.

MODOS DE CONVERSÃO DE CONHECIMENTO

Modo	Características
Socialização	Compartilhamento de modelos mentais e habilidades
Externalização	Conceitualização, metáforas, modelos, conceitos, equações
Combinação	Sistematização (e.g. sistema de conhecimentos), análise, categorização, reconfiguração
Internalização	Aprendizado fazendo (e.g. simulação)

Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997).

Dentre os modos de conversão do conhecimento apresentados por Nonaka e Takeuchi (1997), esta pesquisa, do ponto de vista da TI, está particularmente interessada na socialização, que, segundo Ponchirolli e Fialho (2005), corresponde à troca de conhecimento tácito entre indivíduos, principalmente pelo compartilhamento de experiências vivenciadas por estes.

A socialização virtual (que acontece através dos equipamentos tecnológicos) tem permitido aos sujeitos a troca de conhecimentos tácitos em proporção jamais vistas na história, e aponta na direção de que a rapidez com que os paradigmas são atualizados não permite a criação de parâmetros (indicadores) que deem aos pesquisadores oportunidade de analisar tal realidade.

Assim, dentro do escopo desta pesquisa, que busca a construção de um ferramental tecnológico que sirva de apoio ao processo de aprendizagem, principalmente focado no processo de socialização, cabe também problematizar questões acerca das teorias de aprendizagem, em especial sobre Aprendizado Cooperativo, que, de acordo com McConnell (2002), envolve trabalhar juntos em uma mesma tarefa de forma a promover a aprendizagem através do processo de colaboração em grupos.

O Aprendizado Cooperativo está fundamentado em teorias de ensino-aprendizagem, sendo uma delas a de Vygotsky: a teoria sociocultural, que enfatiza que a inteligência humana provém da interação do ser com o ambiente, a sociedade e cultura; e a Teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (SÁ, 2008). As teorias do Construtivismo e da Aprendizagem Autorregulada, de Piaget, corroboram as ideias de aprendizagem colaborativa, quando definem que o aluno constrói de forma ativa seu conhecimento e que, colaborativamente, ele é capaz de inter-relacionar informações.

Com isso, o desenvolvimento desta pesquisa passa pelo entendimento acerca do que é, como se pode utilizar, e quais as implicações da socialização, tanto no contexto da Gestão do Conhecimento, quanto no das teorias de aprendizagem. Busca embasamento para a construção de um ferramental tecnológico inovador que sirva de apoio à Aprendizagem Extraclasse.

O conhecimento com o qual se pretende trabalhar faz parte também do conhecimento não formal, portanto, não escolar, mas que, inicialmente, se apresenta de forma fundamental para constituição de um sujeito capaz de interagir em uma sociedade em que conceitos antes considerados imutáveis hoje não se sustentam. Como exemplo, destaca-se o conceito de alfabetização que, até pouco tempo, estava diretamente relacionado ao processo de decodificação da linguagem (letramento) e que, hoje, se não pode ser descartado, também não dá conta de socializar o sujeito para esta nova realidade. Esta problematização, portanto, centra no entendimento de que além das trocas de conhecimento que se pretende estudar, acredita-se que a pesquisa poderá permitir a construção de um novo conceito de educação, auxiliando no entendimento do dinamismo com que esta nova realidade se apresenta.

3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Como já indicamos, um dos objetivos deste estudo será a construção de um sistema de informação que sirva de apoio ao processo de ensino-aprendizagem extraclasse. Para isso, precisamos realizar uma investigação a fim de problematizar e entender o conceito da “socialização”, estudar e aprofundar as teorias da Gestão do Conhecimento, principalmente as que se referem ao processo de socialização. Implica também em trabalhar com as teorias de ensino-aprendizagem, com o foco nas questões que envolvem o aprendizado colaborativo. Implica em realizar um levantamento e uma análise dos modelos de trabalho e/ou ferramentas tecnológicas existentes que dão suporte ao aprendizado colaborativo, com a finalidade de propor um modelo de trabalho/ferramenta que dê apoio à Aprendizagem Extraclasse, implementar um protótipo (*software*), tendo como referência o modelo criado. Por outro lado, quer também fazer uma reflexão sobre o processo mesmo de virtualização das relações e processos de aprendizagem, avaliando possibilidades e limites.

Para atingir os objetivos propostos, o desenvolvimento deste estudo será dividido em algumas etapas operacionais principais, que envolvem levantamento bibliográfico, análise dos modelos/ferramentas existentes, proposta de um modelo de trabalho, implementação de um protótipo e aplicação e análise de um estudo de caso, detalhadas a seguir:

Etapa 01: Levantamento e análise da literatura existente relativa aos principais conceitos envolvidos: buscar problematizar e entender o conceito da “socialização”; estudar as teorias da Gestão do Conhecimento, principalmente as que tangem ao processo de socialização; levantar e analisar as teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, com o foco nas questões que envolvem o aprendizado colaborativo.

Etapa 02: Levantamento e análise das ferramentas tecnológicas existentes que empreguem em seu modelo características capazes de fomentar a socialização entre os usuários (que dão suporte ao aprendizado colaborativo). Cada ferramenta será analisada em detalhes com objetivo de extrair informações tanto do ponto de vista tecnológico quanto educacional, que possam servir como insumo para as fases seguintes.

Etapa 03: Criação de um modelo de trabalho que vise à implementação posterior de uma ou mais ferramentas que deem apoio à Aprendizagem Extraclasse. Nesta etapa serão definidas as características pedagógicas que o sistema deve implementar (requisitos).

Etapa 04: Modelagem e implementação do protótipo de sistema, tendo como referência o modelo criado. Nesta etapa será definida a

arquitetura computacional que servirá de base para a construção do protótipo. Também serão construídos os diagramas e demais artefatos necessários para a implementação, bem como selecionadas as tecnologias a serem utilizadas.

Etapa 05: Desenvolvimento de um estudo de caso. Definição de um escopo e estratégias para utilização prática do sistema desenvolvido, e posterior análise das implicações acerca do uso da ferramenta/protótipo. Avaliação dos resultados obtidos.

No decorrer de todo processo trabalhar-se-á concomitantemente com as questões pedagógicas que as análises proporcionarem. Isso envolve a reflexão sobre questões políticas, sociológicas, filosóficas, além das tecnológicas.

4 PERSPECTIVAS DO PROJETO

A educação que nos propomos a entender extrapola os espaços da sala de aula. Autores como Brandão (2007) têm apresentado reflexões a respeito da educação, chamando atenção para os espaços onde esta ocorre. Destaca que a escola não é o único e provavelmente não é o melhor espaço onde a educação ocorre. Partindo deste pressuposto, é necessário construir estratégias e ferramentas para a otimização na transmissão de conhecimentos (de educação) que extrapolem as estruturas da sala de aula. Entende-se que, com o advento da TI, área relativamente nova e que tem impactos fundamentais na vida dos sujeitos, se podem construir ferramentas que disseminem o conhecimento numa perspectiva educacional que vise munir os sujeitos de elementos que lhes permitam interagir nesta nova realidade.

A proposta, o desenvolvimento e a análise de um ferramental tecnológico com vistas ao aprendizado e colaboração (responsável principalmente por conectar pessoas de forma a possibilitar a transferência, compartilhamento e captura de conhecimento) extraclasse terá como base as áreas da Educação, Gestão do Conhecimento e TI. É preciso, por isso, promover o aprofundamento dos conhecimentos acerca de todas as áreas deste tripé.

A gestão do conhecimento, como objeto de estudo, por si só, é bastante recente, considerando-se também que, mesmo tendo recebido uma grande atenção acadêmica e profissional nesta última década, seu conceito ainda não é estável. Acredita-se que o desenvolvimento de novas pesquisas como esta, além de abordar outras áreas do conhecimento como a Educação e a TI, busque um olhar conjunto destas com as teorias de gestão do conhecimento e possa ajudar a promover o aprofundamento e melhor definição dos conceitos envolvidos.

Como resultado, além do consequente desenvolvimento científico das três áreas envolvidas (tripé: Educação, Gestão do Conhecimento e TI) espera-se, como já indicamos: compreender o papel da socialização no processo de construção do conhecimento; disponibilizar para comunidade acadêmica um modelo que dê apoio à Aprendizagem Extraclasse com objetivo de aperfeiçoá-lo; fomentar o uso de novas tecnologias da informação nos processos de ensino-aprendizagem, aumentando a interatividade entre seus elementos; empregar a ferramenta computacional desenvolvida na estruturação de projetos de extensão universitária; estimular nos bolsistas que participarão diretamente da execução do projeto o interesse pela pesquisa científica.

Considerando o fato de que o sistema desenvolvido ficará disponível para a comunidade acadêmica, acredita-se que o principal impacto para nossa sociedade no desenvolvimento deste estudo é a disseminação de conhecimento, tornando mais efetivos os processos de ensino e de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionar a realidade é algo que faz parte do processo educativo, seja em um ambiente tradicional de ensino (sala de aula) ou na prática pedagógica com o uso das novas tecnologias. Preocupamo-nos com a forma de socializar o sujeito na sociedade da aprendizagem, prepará-lo e qualificá-lo para ocupar melhor o velho e o novo espaço nas salas de aula. É preciso prepará-lo para acessar e utilizar os conteúdos, os conhecimentos através do domínio das ferramentas da comunicação e da informação. Essa formação ou educação implica também em desenvolver nele a capacidade crítica, a consciência histórica, as condições para que se mantenha livre e responsável pelo seu destino, pelas opções práticas e teóricas nas quais se envolve.

Neste contexto é que a presente proposta busca trabalhar: extrapolar os espaços da sala de aula, buscando entender às novas perspectivas educacionais que surgem com o advento da TI. Avaliar o impacto das tecnologias na vida dos sujeitos e possibilitar a construção de ferramentas que facilitem o acesso ao conhecimento e municiem os sujeitos de elementos que lhes permitam interagir nesta nova realidade que se apresenta é a razão da proposta.

Há questões incontornáveis neste novo mundo que se descortina. Quem se encontra envolvido com a tarefa de educar, tanto em âmbito formal (como é o caso da escola), quanto também em nível informal (como no caso dos pais que precisam educar seus filhos), de alguma forma está posto em dificuldade diante das novas possibilidades abertas pela renovação constante

da tecnologia da informação e do conhecimento. A tecnologia avança e povo a cada vez mais todas as áreas da nossa vida, desafiando os processos de ensino-aprendizagem, as concepções de construção, manutenção e transmissão do conhecimento, as noções de tempo e espaço, a compreensão que temos das questões éticas e estéticas. Na medida em que nosso envolvimento com a tecnologia aumenta, pode acontecer que também nosso modo de pensar absorva os mecanismos e modelos de funcionamento da tecnologia. Por exemplo, ao lidar cotidianamente com uma máquina como o computador, nossos comportamentos adquirem expectativas e modos de lidar com a própria realidade, aprendidos na lida com o computador.

Assistimos ao fenômeno da virtualização das relações e dos objetos, a uma crescente cultura “ciber”. Temos de perguntar, sem condenações ou euforias, o que acontece na nossa relação com a máquina, com nosso modo de viver e pensar na medida em que nos envolvemos cada vez mais com processos tecnológicos novos. Somos confrontados, inclusive, com a necessidade de recolocar o problema do sentido da vida, do projeto de sociedade que queremos construir, do modelo de homem e mulher que iremos ajudar a formar. Neste sentido, a novidade que a tecnologia introduz em nossa vida não somente produz melhoras na qualidade de vida, mas nos confronta com a própria existência, com nossos valores, com a capacidade de lidar com a frustração e o sofrimento, com a dificuldade de tolerar o que não é imediato, além de outros problemas com que a educação já está lidando e deverá enfrentar ainda mais.

Refletir a educação é muito mais do que propor novos instrumentos para práticas antigas. Os instrumentos podem não significar nada de novo para os propósitos pedagógicos, mas ser simplesmente uma nova estratégia para práticas e objetivos tradicionais. A tecnologia é um novo meio ou instrumentos no fazer pedagógico, inevitável no nosso tempo. Mas não é a partir do meio que, normalmente, se estabelecem as razões da educação, os objetivos que ela pretende alcançar. Não basta simplesmente tomar, como muitas vezes se faz, os instrumentos como se fossem um fim e não um meio para determinado objetivo, como solução para o problema da educação. Obviamente que os avanços tecnológicos apresentam desafios sem precedentes para o mundo da educação, do trabalho, das relações e para a vida em geral. Saber como usar, como funcionam os instrumentos tecnológicos faz parte da aprendizagem. Mas faz parte também da educação o desenvolvimento da capacidade de decidir para que propósito as produções humanas podem ser usadas. Os problemas da educação não se situam unicamente no como fazer pedagógico: são muito mais problemas relacionados ao sentido da educação, à compreensão que o ser humano tem de si mesmo, da manutenção ou transformação que

a educação pode operar na sociedade. Imaginamos que uma reflexão sobre esses elementos, tanto o técnico quanto o pedagógico, possam nos ajudar a entender melhor o que acontece na educação contemporaneamente e, ao mesmo tempo, potencializar a tecnologia para qualificar o processo educativo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. As novas tecnologias em educação: parte da solução ou parte do problema? In: _____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOOG, Gustavo G. O. **Desafio da competência**: como sobreviver em um mercado cada vez mais seletivo e preparar a empresa para o próximo milênio. São Paulo, 1991.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 49.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20)

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

E-CONSULTING Corp. A gestão do conhecimento na prática. **Revista HSM Management**, São Paulo, n. 42, jan./fev. 2004.

FIATES, Gabriela Gonçalves Silveira. **Avaliação de ferramentas da internet para apoiar o desenvolvimento de organizações de aprendizagem**. 2001. 256f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FISCHER, Michael. **Futuros Antropológicos** – redefinindo a cultura na era tecnológica. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Filosofia World**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

McCONNELL, David. **Implementing computer supported cooperative learning**. 2.ed. EUA: Stylus Publishing Inc., 2002.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PONCHIROLLI, Osmar; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Gestão estratégica do conhecimento como parte da estratégia empresarial. **Revista da FAE**. Curitiba, v. 8, n. 1, p. 127-138, jan./jun. 2005.

SÁ, Robsônia Ribeiro de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Aprendizagem colaborativa assistida por computador – CSCL: primeiros olhares. In: SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2008. **Anais...** Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo15.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

SOUSA, Davi; SILVA, Lessandro Aluísio. **A gestão do conhecimento com o apoio de ferramentas tecnológicas**. 2003. 58f. Monografia (Curso MBA Gestão Estratégica da Informação) – Centro Universitário de Ciências Gerenciais, UNA, Belo Horizonte, 2003.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA, NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

*Durval dos Santos Gaia Neto*¹

Resumo: A pesquisa verificou como a questão da educação do campo, mais especificamente, no que concerne à implementação e desenvolvimento do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra (PJC), no município de Cametá-PA, é constituída e constituinte de políticas públicas. Isto é, como o PJC vem fomentando a criação de políticas públicas no sistema municipal de educação e quais as suas implicações como espaço de luta política pela afirmação das classes populares do campo como sujeitos de direito. Como objetivo analisamos como o ProJovem Campo Saberes da Terra afirma a luta política das classes populares do campo pela conquista de espaço público e as principais contribuições teóricas e temáticas contidas no seu Projeto Político-Pedagógico; ainda como objetivo na direção da criação e implementação de políticas de gestão educacionais, apontamos elementos que fortaleçam e subsidiem a criação de novas políticas no âmbito municipal. Como metodologia de investigação, a pesquisa realizou uma investigação e análise teórica sobre o PJC e teve como instrumento de estudo o Projeto Político-Pedagógico do ProJovem Campo – Saberes da Terra, destacando-se os indicadores de gestão e currículo integrado como objeto central deste trabalho. Para atingirmos tal propósito desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, destacando-se sua influência no levantamento de dados conceituais presentes em estudos de textos, artigos, dissertações, revistas e documentos oficiais que abordem sobre a realidade, especificamente, sobre o Programa Saberes da Terra, observando criticamente ao que se refere às suas formas de implantação, manutenção e a aplicação prático-pedagógica do programa na microrregião de Cametá, Pará. Nas análises realizadas, entendemos que, como programa do Governo Federal, o PJC passaria a ser discutido e inserido como política de estado configurada na gestão municipal, incorporando os elementos da gestão que o próprio PJC preconiza, que é a articulação entre Estado, Município, Movimentos Sociais e Universidade. Compreende-se que esse modelo de gestão educacional para a escola do campo, é um grande diferencial na configuração de uma política pública, pois envolve um conjunto amplo de sujeitos e instituições no acompanhamento e controle social do programa.

Palavras-chave: Saberes da Terra; Educação do Campo; Políticas Públicas; Direito; Controle Social; Gestão; Currículo Integrado.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do Curso de Especialização em Educação e Desenvolvimento Regional, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Tocantins/ Cametá.

¹ Pedagogo. Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: durvalgaia@hotmail.com.

O objeto da investigação em foco foi verificar como o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (PJC) vem fomentando a criação de políticas públicas no sistema municipal de educação e quais as suas implicações como espaço de luta política pela afirmação das classes populares do campo como sujeitos de direito.

Para dar conta de investigar o problema destacado, este estudo possui como objetivo central analisar como o programa Saberes da Terra se constitui numa luta de afirmação política das classes populares do campo pela conquista de espaço público. Como objetivo específico, esta pesquisa procurou identificar as principais contribuições teóricas e temáticas contidas no Projeto Político-Pedagógico do PJC, em favor da criação e implementação de políticas educacionais, e apontar elementos que fortaleçam e subsidiem a criação de novas políticas educacionais no âmbito municipal.

O percurso de investigação foi realizado utilizando exclusivamente uma metodologia de pesquisa baseada na investigação bibliográfica e documental, em que analisamos, prioritariamente, o Projeto Político-Pedagógico do PJC.

Dessa forma, a criatividade e a flexibilidade do pesquisador na coleta e análise de seus dados, dentro do quadro teórico proposto, procura responder aos objetivos da investigação, situando-a como uma pesquisa qualitativa. Sublinha Goldenberg (2002, p. 54) que:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. [...] Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.

Para esclarecer com mais detalhes a pesquisa bibliográfica de base qualitativa, destacamos sua influência no levantamento de dados conceituais presentes em estudos de textos, artigos, dissertações, revistas e documentos oficiais que abordem sobre a realidade, especificamente, sobre o Programa Saberes da Terra, observando criticamente ao que se refere às suas formas de implantação, manutenção e aplicação prático-pedagógica do programa na microrregião de Cametá, Pará.

Trata-se, portanto, de descrição, aprofundamento, reflexões e definições teórico-metodológicas a respeito da identidade, particularidade, objetivos, metas, intenções, ações das políticas de educação do campo, na perspectiva do Programa Saberes da Terra, procurando identificar e problematizar acerca das bases teóricas, filosóficas e práticas em que se

fundam o PJC e suas ressonâncias aos processos de gestão, enquanto proposta em construção.

Na busca pelo entendimento de como o Programa Saberes da Terra possibilita a criação de uma política pública no sistema municipal de educação, analisamos a proposta de gestão e currículo integrado e suas ressonâncias no contexto de jovens e adultos do campo.

A análise foi feita verificando os direcionamentos teóricos e metodológicos que os indicadores apresentam, procurando extrair delas as principais orientações que apontem para o fomento de novas políticas educacionais.

Como resultado inicial de nossa investigação, este trabalho surge como proposição para debate sobre o tema. Assim, fazemos uma breve análise sobre o panorama da educação do campo, inserindo-a no campo histórico e relacionando sua aplicabilidade com os pressupostos das políticas públicas. Abordamos, ainda, as concepções básicas que norteiam a educação do campo a partir dos indicativos de gestão e currículo integrado, situando-os no campo das políticas que refletem as aspirações de autonomia, participação e promoção dos sujeitos, e contextualizando em campo que se faz de conflito, mas também de luta e resistência por um movimento profícuo de educação do campo.

2 O QUE SIGNIFICA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS?

Pautar a educação do campo na agenda das políticas públicas é conceber um projeto educativo articulado organicamente aos interesses da coletividade na busca pela consolidação do direito à educação de qualidade social para todos. Ao apontarmos a qualidade como parâmetro das políticas educacionais e ao conferirmos a ela uma dimensão social, histórica e política, portanto, inclusiva, empreendemos uma luta por uma educação que pressupõe o sujeito na sua totalidade, na sua formação integral e que somente se faz sujeito de direito no âmbito do espaço público.

É no campo das políticas públicas que a concretude das aspirações por uma educação no e do campo, vinculada às suas necessidades e interesses de classe, de trabalho e de cidadania se efetivam. Trata-se, pois, de reconhecer, assumir, valorizar, legitimar, enquanto direito público, processos formativos identitários que expressem na sua diversidade os anseios por um projeto popular de desenvolvimento social. Cabendo, portanto, ao Estado materializar na forma da lei esses sentimentos, implantar e implementar

políticas educacionais integrantes dos sujeitos que vivem no e do campo. Sendo assim, o primeiro passo na direção de uma política pública de educação do campo, passa imperativamente, pelo dever que os órgãos públicos federais, estaduais e municipais possuem de conhecer a realidade educacional do campo. É preciso mobilização institucional, segundo Arroyo (2004, p. 45):

É preciso pôr em ação as agências públicas capazes de pesquisar, analisar e diagnosticar com especial atenção essa realidade: universidades e agências de pesquisas, etc. Exige criar mecanismos que uma nova visão mais realista, menos estereotipada do campo, que oriente esses diversos agentes de educação. Construir uma nova visão que oriente a formulação de políticas de formação de profissionais, reorientação curricular, materiais didáticos, etc.

Neste sentido, uma política pública, integrada a uma proposta de escolarização das populações do campo, compreende a inserção da realidade vivida dos sujeitos que a compõem, ou seja, considera a cotidianidade do campo nos processos formativos, o que inclui a relação dos processos educativos com questões socioculturais e de trabalho existentes no campo. Como diz Silva:

As experiências de educação do campo [...] apontam-nos que é necessário levar em conta o cotidiano do campo. Para isso, devem-se considerar não só os conteúdos, as metodologias, mas também um calendário que combine o processo formativo com questões socioculturais e de trabalhos das populações do campo. Em outras palavras, há a necessidade de construção de outra racionalidade para as escolas do campo; [...] (2007, p. 47).

A racionalidade aqui referida não remete aos processos previstos em técnicas didáticas e metodológicas meramente, mas na compreensão da existência de um jeito peculiar de aprender, de formar e se formar no espaço campesino, que pressupõe, portanto, um jeito próprio de ensinar. Por isso, as políticas educacionais direcionadas às populações do campo necessitam exercer um papel humanizador e socializador, desenvolvendo ações, competências e habilidades que possibilitem a construção do conhecimento e dos valores necessários à conquista da cidadania plena, e levando-se em conta ainda que a vida cotidiana, o espaço vivido, o campo daquele que aprende e daquele que ensina é um campo onde saberes externos à realidade escolar são referência na construção de um projeto democrático de ensino. As referências estão, em geral, associadas às demandas da produtividade e do trabalho vivenciados no campo, o que pressupõe incorporar as atividades do trabalho no campo como princípio educativo; isto significa pautar as

reivindicações das lutas políticas e sociais dos trabalhadores do campo na matriz curricular de sua escolarização.

Portanto, trabalhar a escolarização na perspectiva da educação do campo, é o efetivo reconhecimento da escola pelos saberes de crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo, considerando a sua cultura, valores, modos de ser e de viver, como elemento de identidade e de fortalecimento de consciência de classe. É instituir novas relações educativas numa sociedade contraditória e excludente, pois, a escola, que não ensina o que é significativo, que não respeita e nem integra o saber do trabalhador, que não reconhece e incorpora o saber de sua comunidade, é incapaz de educar o trabalhador, porque reforça a desigualdade social e nega a educação para emancipação dos sujeitos. Assim, educar, nessa perspectiva, é o efetivo reconhecimento e a tomada de consciência do direito a ter direitos, como bem diz Arroyo (2004, p. 46):

Esse movimento de reivindicação pela garantia dos direitos não é resultado do atraso dos povos do campo. É uma **modernização política**, que exige um equacionamento novo de políticas públicas que deem conta do avanço da consciência dos direitos. Isto é, nova consciência política: orientação humana nova que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio.

A escola, percebida pela perspectiva do trabalhador do campo, reconhece e cultiva as diferenças, a diversidade, valoriza e integra o saber do povo, constroem, deste modo, as condições subjetivas para intervir em sua realidade e no desenvolvimento da região e da nação. Pois, segundo Gramsci (apud Paiva, 2005, p. 84), “quando o trabalhador luta por mais educação, está lutando pela elevação do valor de sua força de trabalho e por melhores condições de vida”.

Cabe, portanto, ao Estado o dever de assegurar ao cidadão, enquanto direito público, processos de escolarização referenciados nos conhecimentos da ciência, porém, sem alijar destes processos seus saberes, seus conhecimentos de mundo, suas práticas que são tecidas na mobilidade social e no cotidiano da vida e do trabalho dos sujeitos do campo.

Por esse viés democrático em que se devem fundar as bases epistemológicas, políticas, sociais, pedagógicas, institucionais de uma educação no e do campo, elencamos abaixo alguns indicadores políticos e pedagógicos que, a nosso ver, podem contribuir na afirmação da educação do campo no âmbito das políticas públicas; o que, para esta pesquisa, significa:

– entender a realidade do campo nas suas contradições, como lugar

de conflito, de luta e resistência pelo direito à terra, ao trabalho, à saúde, à educação, à moradia, à vida (CALDART, 2002).

– reconhecer a diversidade de sujeitos, de histórias, de valores que fortalecem identidades, hábitos, costumes, culturas;

– valorizar o povo do campo que, na produção de sua existência, produzem a si mesmos, na busca por outras formas de sociabilidade humana, por outras relações com a terra, com o trabalho, com a sociedade;

– legislar para os educadores, escolas e processos formativos, coletivamente, com a finalidade de garantir profissionais bem formados, bem remunerados, com vínculo efetivo;

– garantir e preservar as condições de trabalho, através de materiais didáticos, equipamentos tecnológicos, mobiliário adequado, recursos metodológicos, capacitação continuada em exercício, prédios escolares com boa infraestrutura e apropriados à forma de ser e de viver no campo;

– pautar no âmbito da legislação e da execução das políticas públicas, dos planos de educação, câmaras básicas de controle social, instâncias coletivas com o objetivo de garantir e efetivar o direito público; etc.

Portanto essa educação do campo, que pensamos, queremos e militamos alocadas como política pública, se assume como ato político, como projeto de sociedade integrada às concepções de justiça social. Trata-se de uma nova escola, uma nova educação, para uma nova consciência política, para uma nova relação societária que vem se constituindo no campo.

Diante da situação estudada, o que se percebe é que as políticas públicas mais gerais não consideram as particularidades vivenciadas nas áreas rurais, com um ensino que respeite a diversidade étnica, de gênero, de raça, de culturas, provocando, nesse caso, a importância de se trabalhar para afirmar o ProJovem Campo como política pública municipal.

Como política pública municipal, o PJC passaria a ser inserida como política de estado configurada na gestão municipal, incorporando os elementos da gestão que o próprio PJC preconiza, que é a articulação entre Estado, Município, Movimentos Sociais e Universidade. Compreende-se que esse modelo de gestão educacional para a escola do campo é um grande diferencial na configuração de uma política pública, pois envolve um conjunto amplo de sujeitos e instituições no acompanhamento e controle social do Programa.

Isso significa, e a própria pesquisa mostrou, que surge uma proposta de *gestão pedagógica intersetorial* que precisa ser mais estudada, analisada e implementada com mais êxito no âmbito da gestão pública e

dos movimentos sociais. A gestão concebida pelo viés da ação intersetorial apresenta a possibilidade de construção e fomentação de políticas abertas ao envolvimento da coletividade, edificando os princípios da liberdade e dos valores a elas inerentes, como autonomia, participação e emancipação dos sujeitos. Rompe com a lógica de políticas generalizantes e tradicionalistas idealizadas para e não com os sujeitos as quais se destinam.

O olhar tradicional que envolve a educação do campo, pelos agentes públicos e por suas políticas generalistas, como, por exemplo, a nucleação, aumento do transporte escolar, decisões isoladas e estranhadas à realidade das escolas do campo, constituem-se em mecanismos de anulação de políticas públicas específicas para o campo. Nesse sentido, a pesquisa aponta para um tratamento da gestão que caminha na direção da incorporação da educação do campo, enquanto direito a ser implementado pela gestão municipal, através de práticas inovadoras de gestão que estabeleçam a relação necessária entre os poderes institucionais, as universidades, as organizações da sociedade civil, em um pacto social, pela qualidade da educação no e do campo no esboço do sistema municipal de ensino de Cametá.

A pesquisa deixou evidente que o compartilhamento da gestão exercido pelos setores institucionais e pelos diversos sujeitos e atores sociais constituem-se não somente em práticas pedagógicas inovadoras e participativas, mas também em tecnologia moderna de administração e gestão de sistemas educacionais, na medida em que amplia a responsabilidade, o dever e o direito de decisão, de monitoramento, acompanhamento, avaliação, enfim, de controle social.

O modelo de gestão identificado na pesquisa do PJC propõe dar sustentação aos princípios democráticos e participativos de gestão determinados por uma ação intersetorial no ambiente escolar e nos sistemas educacionais. A pesquisa nos mostra que o PJC, nessa concepção democrática de gestão, intencionaliza ampliar o debate e abrir novas possibilidades e olhares para a gestão educacional e para as políticas públicas de educação do campo, tendo como princípio educativo a participação coletiva, pois as “pessoas se educam entre si através de sua organização coletiva”.

Entretanto, o PJC, enquanto estratégia de gestão democrática, participativa, autônoma, para dar conta de empoderar os diversos sujeitos e instituições na busca pela consolidação de uma gestão pedagógica intersetorial e do fortalecimento do *Movimento por uma Educação do Campo*, no município de Cametá, na região tocantina e no Estado do Pará, precisa se colocar para além da sua condição de programa de governo. Do contrário, permanecerá sujeita e afeta a práticas desreguladoras e fragilizantes, que tendem a velhos

hábitos do uso privatista do público, marcado pelo imediatismo e pelo assistencialismo.

O PJC precisa ainda, no âmbito da municipalidade, atender às aspirações oriundas da realidade concreta dos sujeitos que trabalham e vivem no e do campo. Para tanto, precisa enraizar-se como política pública municipal, a fim de responder às contradições do sistema municipal de ensino e superar as condições de precarização da escola do campo. Precisa, portanto, exercer uma presença viva e autônoma na condição de política de estado, através de ações concretas de intervenção e gestão intersetorial no espaço escolar e comunitário.

Como acena a pesquisa, as práticas inovadoras de gestão, currículo, formação, ensino que se constroem no fazer da realidade concreta e no cotidiano das atividades políticas, sociais e produtivas, assim contempladas no projeto pedagógico do PJC, podem caracterizar-se, no espaço da municipalidade, como um instrumento virtuoso, flexível e suficiente, a fim de valorizar os saberes dos diferentes sujeitos tanto da aprendizagem, quanto da própria produção de conhecimento, ou seja, o respeito à heterogeneidade dos sujeitos e sua relação com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

No entanto, o que se pôde observar e analisar através da pesquisa é que as concepções de gestão das políticas públicas de educação no município, precisamente para atender aos diferentes grupos humanos do campo, apresentam entraves para aproximar ou conciliar um processo educativo que incorpore os valores formativos associados ao capital social e ambiental, e ainda enfrentam resistências e dificuldades, por alguns motivos:

– falta de uma política pública de educação que concilie ensino e vida, reflexão e ação, desenvolvimento sustentável e solidário, que tem discriminado os diferentes grupos humanos;

– redução de um modelo alternativo único de ensinar, que se aplica tanto na zona urbana quanto no campo, sem que haja respeito às diversidades, aos valores, aos costumes e aos saberes;

– ausência de um projeto político que pense e faça a educação a partir da dinâmica e do território social dos sujeitos do campo, o que resulta em um projeto político-pedagógico sem identidade;

– falta de legislação municipal que materialize a educação do campo, enquanto direito institucionalizado através de departamentos, divisões, coordenações, na dinâmica organizacional da secretaria municipal de educação;

– distância e falta de diálogo entre os poderes públicos e as práticas vivenciadas pelas organizações da sociedade civil e das pesquisas e ações de intervenção e extensão das universidades públicas.

Diante das dificuldades visualizadas no percurso da pesquisa de se implementar uma política pública para as escolas do campo, fica claro que afirmar o ProJovem Campo – Saberes da Terra, como política pública de estado, significa assumir como mote um novo paradigma de gestão, suficientemente capaz de assegurar aos jovens do campo e demais sujeitos, o direito à formação integral, o que pressupõe um currículo que associe os saberes escolares à formação humana, social e profissional.

O PJC, neste caso, constituir-se-ia política de desenvolvimento popular, autossustentável, cujos processos identitários vão dando forma a uma atuação pedagógica que é expressão das necessidades humanas e sociais. Logo, a política pública decorrente desta atuação conduz aos processos de universalização do direito à educação de qualidade social para todos. Trata-se de “[...] pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito [...] que forme as pessoas como sujeitos de direitos” (CALDART, 2002, p. 27).

Todavia, para a efetivação deste novo paradigma de gestão, à luz das práticas e experiências vivenciadas por nós na imersão da pesquisa, é evidente que se faz necessário que ela seja implementada, enquanto política pública, porém, sempre circunstanciada e mediada pela intervenção coletiva, no sentido de garantir o controle social e, por conseguinte, o compromisso do poder público com a efetivação deste direito.

Em última análise, sem pretender, porém, esgotar esta discussão, constatamos, através da pesquisa, que o PJC traz como contribuição essencial a problematização das formas vigentes de gestão educacional. Apresenta e sinaliza para outras experiências e práticas em educação do campo que possibilitam a reflexão do campo como lugar de direito e do direito à educação escolar e à formação plena do homem, crítico, participativo, propositivo e cidadão, capaz de conhecer a sua própria realidade e, a partir dela, alcançar possibilidades de mudanças na sociedade, ou como diz Arroyo “Queremos dizer que o reconhecimento da nova dinâmica humana que se revela no campo, poderá ser o alicerce de novas políticas educativas”. Portanto, reconhecer o PJC como política pública em construção no município é assumir uma proposta agressiva de gestão, cuja relevância está na consciência da necessidade de se instituir o espaço escolar como ambiente privilegiado de garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Por um tratamento público da educação do campo. In: JESUS, Sônia M.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios**. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. ProJovem Campo Saberes da Terra. **Projeto Político-Pedagógico**. Brasília, DF, 2008. (Coleção Cadernos Pedagógicos)
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. In: PAIVA, Vanilda. **Estado educação popular: recolocando o problema**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.
- SILVA, Gilmar Pereira. et al. **Educação do Campo na Amazônia: uma experiência**. Belém: EdUFPA, 2007.

CULTURA E ESCOLA: ASPECTOS CULTURAIS DA VILA DE JUABA FRENTE AO PROCESSO TECNOLÓGICO

Waldimirson Garcia de Melo Júnior¹

Benedita Celeste de Moraes Pinto²

Resumo: O presente estudo, que tem como foco de pesquisa as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da E.M.E.F. João Moraes Bittencourt, da Vila de Juaba, município de Cametá-PA, objetiva investigar que interesses culturais a escola privilegia diante da possibilidade de inter-relações sugeridas por uma lógica social moderna, que encurta as distâncias e expõe a vulnerabilidade dos esquemas sociais. Ressalta-se que este estudo se configura como uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso, construída a partir da análise dos dados à luz de referenciais teóricos e da pesquisa de campo, com entrevistas e observação participante, mediante a utilização da abordagem qualitativa. Como resultado se verificou que a comunidade ressignifica, através de suas práticas e de sua cultura, e reconfigura suas experiências. Porém, essa reorganização tem causado perdas irreparáveis de certos conhecimentos subjetivos aos indivíduos, e que a escola, no contexto do capitalismo contemporâneo, está longe de assumir o papel que, de fato, lhe cabe, uma vez, que as riquezas culturais da Vila de Juaba, no que tange às manifestações culturais, à memória constituída nos saberes dos sujeitos mais velhos, estão passando despercebidas.

Palavras-chave: Vila de Juaba; cultura; escola; desenvolvimento, globalização.

1 INTRODUÇÃO

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

¹ Professor da rede publica do município de Cametá, especialista em Educação e Desenvolvimento Regional/UFGA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: waldgmjunior@hotmail.com

² Doutora em História Social, professora Adjunta da UFGA, CUNTINS/Cametá, coordena o Centro de Pesquisa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, e as Pesquisas *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins, no Pará & Cavalo de Marina sob a proteção de Santa Bárbara: história, memória e cultura religiosa em Carutapera, Estado do Maranhão*. É líder dos grupos de Pesquisa Quimohrena & Helra. E-mail: celestepinto@ufpa.br

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

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

Foi observando que a escola está longe de assumir o papel que, de fato, lhe cabe, e percebendo, também, que as riquezas culturais do povoado da Vila de Juaba – com relação às manifestações culturais e à memória constituída nos saberes dos sujeitos mais antigos – estão passando despercebidas, que surgiu a preocupação pela escolha do tema de pesquisa, com o intuito de construir uma situação de pertencimento dos sujeitos àquela localidade. Nesse sentido, partimos das seguintes questões norteadoras para

fundamentar o presente estudo: como professores e alunos da E.M.E.F. João Moraes Bittencourt, hoje, valorizam a cultura local? Como incorporar essas questões ao cotidiano da referida escola? Como tratar as questões da cultura local, quando os meios de comunicação concorrem com a escola e lidam com outros valores?

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

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

2 REGIÃO TOCANTINA: ASPECTOS CULTURAIS LOCAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

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

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

É nesse sentido que o processo de colonização ganha importância, haja vista que nos ajuda a perceber que, neste momento histórico, há a assimilação de alguns valores e negação de outros. Esse processo se mostra

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

Esse processo de ressignificação de muitas manifestações populares em busca da sobrevivência se intensifica com o processo de globalização no início do século XV, a partir das chamadas “grandes navegações”. Dá-se início também ao processo civilizatório da modernidade, que busca afirmar e celebrar a experiência histórica e particular da Europa como sendo algo universal.

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

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

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

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

3 METODOLOGIA: PERCURSO DO ESTUDO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Logo, não poderia ser diferente quando se trata da Vila de Juaba, celeiro de manifestações culturais, que guarda em suas raízes, resquícios da cultura afro-brasileira, terra do folclore cametaense, apresentando diversas práticas culturais que são indispensáveis para mostrar quão interessante é a identidade daquela localidade e que se faz questão de apresentar como

forma de reiterar o compromisso para com o registro dessa cultura, e, ao mesmo tempo, mostrar o entusiasmo e a realização que tivemos em estar mergulhados na história da referida vila, o que possibilitou observar tantas outras manifestações como: o Bambaê do Rosário, o Banguê, o Samba de Cacete ou Siriá, outras práticas culturais, como Quadrilhas Juninas, Dança Baiana, Dança da Farinhada, Dança dos Negros, Boi-Bumbá, e o Bloco A Bicharada, que continuam vivas e presentes no cenário da comunidade e ressignificam a cultura da localidade.

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

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

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

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

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

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

Outro aspecto evidenciado é o fator religião, aqui visto como um entrave para a construção do valor de pertencimento àquela realidade. Observa-se como esses aspectos vêm se configurando e como a religião interfere diretamente, fazendo com que a escola não dê a devida importância à identidade cultural local. Além disso, esse mesmo fator tem levado os grupos culturais, como o Bambaê do Rosário, ao processo de reconfiguração ocasionando a perda de certos conhecimentos subjetivos aos indivíduos. Diz-se isso pelo fato de João, o Sapateiro, como é conhecido pelos moradores do povoado da Vila de Juaba, há mais de cinquenta participando do grupo o Bambaê do Rosário, sendo visto como um dos participantes mais antigos, deixou o grupo porque mudou de religião, se tornou evangélico, ou seja, deixou de professar sua fé e devoção à Nossa Senhora do Rosário, “a mãe branca dos pretos”.

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

Se isso não acontecer, aos poucos vamos perdendo o interesse pelas manifestações culturais, esquecendo aquilo que é seu vai sendo deixado

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

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

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

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

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

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

Neste sentido, o currículo deve servir apenas de guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Neste estudo foi observado que Juaba possui uma quantidade considerável de grupos folclóricos como o Bambaê do Rosário, o Banguê, o Samba de Cacete ou Siriá, outras práticas culturais, como Quadrilhas Juninas, Dança Baiana, Dança da Farinhada, Dança dos Negros, Boi-Bumbá, e o Bloco A Bicharada, que continuam vivas e presentes no cenário da comunidade e que ressignificam a cultura da localidade, enriquecem-na e a definem como “terra do folclore cametaense” e merecem ser valorizados no contexto da sala de aula.

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

REFERÊNCIAS

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

APONTAMENTOS DE INVESTIGAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL NA AMAZÔNIA TOCANTINA: FUNDAMENTO PARA EXISTÊNCIA DE VÁRIAS AMAZÔNIAS

Francivaldo Alves Nunes¹

Resumo: Neste texto, propomos estabelecer um diálogo entre as propostas de investigação apresentadas pelos discentes de especialização em Educação e Desenvolvimento Regional do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA, nos anos de 2010 e 2011, com a concepção de Amazônia que vem apontando esta região como formada por uma diversidade de espaços que perpassam por aspectos diferentes quanto à vegetação, às atividades econômicas, à hidrografia e aos critérios legais administrativos. No caso, apresentamos, a princípio, os debates teóricos quanto à percepção de Amazônia enquanto espaço historicamente diversificado, sendo que, posteriormente, optamos por travar uma discussão teórica, analítica e metodológica, que perpassa as temáticas de investigação, presentes no curso de especialização.

Palavras-chave: Educação; desenvolvimento regional; pesquisas; Amazônia Tocantina.

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

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

¹ Doutor em História. Professor da Universidade Federal do Pará, CUNTINS/ Cametá. E-mail: francivaldonunes@yahoo.com.br.

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

1 O SENTIDO DAS VÁRIAS AMAZÔNIAS

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

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

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

Para este pesquisador do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), da UFPA, o critério de bacia hidrográfica é a forma mais simples de definir a Amazônia, compreendendo a área dominada pelo rio Amazonas e todos os seus afluentes. Haveria consenso, entretanto, em afirmar que, por esse critério, não fariam parte da Amazônia o Suriname nem a Guiana Francesa, e,

para alguns, tampouco a Guiana, considerando que os rios desses territórios deságuam todos diretamente no oceano Atlântico. Em compensação, outras áreas, como as grandes porções do serrado brasileiro e a parte oriental das altas montanhas dos Andes, seriam consideradas como espaços amazônicos. Caso se estabelecesse como critério para definir a região o domínio da selva tropical úmida com altas temperaturas, as partes altas das montanhas andinas e o cerrado brasileiro não integrariam a região, agregando-se, por outro lado, as Guianas e as maiores áreas da Venezuela, chegando a considerar parte da Orinoquia (região pertencente aos territórios de Colômbia e Venezuela, determinadas pelo rio Orinoco) como espaço de domínio amazônico.

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

Ao se considerar que a Amazônica constitui na contemporaneidade enquanto região caracterizada pela sua diversidade, esta característica também se deve ao processo de formação histórica deste espaço, que também não foi homogêneo. De acordo com Rafael Chambouleyron (2006, p. 3), a dominação portuguesa da Amazônia durante o século XVII significava seguramente uma múltipla ocupação militar, religiosa e econômica. Para este autor o domínio da região, ao longo do século XVII, não pode ser pensado somente a partir da ação dos militares, missionários e sertanistas. Ao lado das jornadas em busca das drogas e de escravos, das missões dos religiosos e das entradas de tropas militares, outros elementos foram igualmente responsáveis pela ocupação da Amazônia portuguesa.

Neste aspecto, destaca-se a existência de uma velha instituição da experiência expansionista portuguesa, que foram as capitânicas privadas, instituídas pelos reis na região durante o século XVII – Tapuitapera e Cameté (pertencentes à família Albuquerque Coelho de Carvalho), Caeté

(Álvaro de Sousa), Cabo do Norte (Bento Maciel Parente) e Ilha Grande de Joanes (Antônio de Sousa de Macedo). Para este autor, mesmo se muitos dos donatários não conseguiram desenvolver suas possessões, como nos casos do Cabo do Norte e de Joanes, a ocupação desses territórios era pensada de uma forma diferente, sujeita a forças diversas das capitânias reais.

A situação envolvendo Antonio Coelho de Carvalho é bastante exemplar para percebermos as diferentes formas de ocupação da Amazônia. O donatário fundou uma vila – Santa Cruz de Cameté –, e organizou o deslocamento de mais de 300 colonos para se instalar em suas terras, em 1649, iniciando um processo de ocupação que não necessariamente estava associado apenas a uma ocupação militar ou religiosa. Para Rafael Chambouleyron (2006, p. 3), diferentemente da ideia de uma fronteira aberta à caça dos índios e à busca das drogas, a população de Cameté era responsável pela plantação de tabaco. Cita o caso do ouvidor Maurício de Heriarte que, escrevendo nos anos 1660, apontava que Cameté produzia “os melhores tabacos” do Estado. Em 1650, identifica a presença de dois navios que transportavam mais de 15 toneladas de tabaco cametaense para Portugal. Para este autor, a experiência de Cameté revela, a partir das capitânias privadas, que a fundação de uma vila, a instalação de colonos e a produção agrícola também eram elementos da ocupação da fronteira amazônica seiscentista.

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

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

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

Diríamos, portanto, que, ao pensarmos as investigações associadas ao desenvolvimento sustentável e à educação, proposta dos projetos apresentados para a especialização citada anteriormente, significa pensar as peculiaridades locais que são resultantes das experiências sociais desenvolvidas pelas populações que ocupam esses espaços, assim como pelo significado, que também é específico, atribuído a esta região por essas comunidades. Em outras palavras, pensar propostas de pesquisas para a Amazônia é pensar num espaço diversificado, pois é justamente essa diversidade que configura a região.

2 APONTAMENTOS DE INVESTIGAÇÕES

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

Nos projetos que perpassaram pela temática de educação e desenvolvimento regional, como o estudo de Jonas do Carmo Pereira Júnior, cuja preocupação era entender o contexto de surgimento do ensino profissionalizante, enquanto ferramenta necessária para atender às demandas do mercado de trabalho em Cameté, ou ainda as preocupações de Mairley Aragão Tenório sobre as práticas educativas, formal e informal, desenvolvidas para o trabalhador do campo, e a proposta de Durval dos Santos Gaia Neto sobre a necessidade de situar a educação na perspectiva de uma escola cidadã, como possibilidades de construção da mudança em busca de uma escola

integrada à comunidade e, portanto, autônoma e consciente da diversidade dos povos amazônidas, houve uma preocupação em se trabalhar estas temáticas no contexto das relações sociais, econômicas e ambientais, bem como os desafios que se colocam para o século XXI. Estes trabalhos se voltam para seguir os caminhos da holologia, que intenta conhecer as partes através do conhecimento do todo e que o todo não é resultante apenas da soma de seus componentes. Ou seja, estas temáticas foram trabalhadas não dissociadas do contexto socioeducacional, nem de uma dimensão muitas vezes esquecida, mas fundamental, que é a política institucional (HURTIENNE, 2000).

Isto significava tentar trabalhar com uma Teoria Geral de Sistemas (TGS), ou seja, se entendo sistema como um conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam determinada função (BERTALANFFY, 1975). Neste aspecto, analisa-se o todo, sem cair na situação em que o específico careça necessariamente de significado independente de uma situação contextual, e o geral não tenha propósito objetivo, devendo existir para cada nível de abstração um determinado grau de generalidade.

Essa questão de base conceitual se observa ainda na proposta de estudo de Hilda Paula Miranda Veloso, para quem o trabalho infantil, embora seja um problema a ser superado na Amazônia Tocantina é resultante de um contexto histórico de exploração de crianças e adolescentes, que reflete as mazelas do capitalismo ocidental, principalmente quanto à distribuição de renda e à dignidade do trabalho humano. Tem-se, ainda, a proposta de investigação do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem feita por José Maria de Freitas Júnior, que, embora trabalhando com uma realidade específica, a escola municipal de Cametá Maria de Nazaré Peres, não deixa de pontuar esta discussão enquanto política mais ampla e recente que busca implantar a informática educativa nos espaços escolares.

Nesse mesmo movimento, agora tratando da educação ambiental, Graciene de Fátima Ribeiro propõe analisar a escola municipal de Carapina, no município de Cametá, na perspectiva do desenvolvimento sustentável da comunidade local. Cito ainda as preocupações de Maria Leonor Barra Progênio, para quem a inclusão digital não se resume a utilização do computador no espaço escolar, mas o significado que este traria para a própria criança e para a comunidade, o que remete ao entendimento das populações locais que se apropriarão desta tecnologia, sem perder a dimensão de que o computador é um componente das novas tecnologias informacionais resultantes do processo de globalização.

Assim o expansionismo deve ser entendido como reverso do reducionismo, pois estes estudos estariam mais interessados nas partes como

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

Por razões metodológicas, lógicas e filosóficas se observou que as análises dos sistemas, como o educacional, a exemplo da proposta de investigação da importância da leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos, defendida por Maria Benedita Tavares Monteiro, e a proposição de estudo do ensino de Ciências, por meio de temas defendida por Martha Lidiane Mendes Gonçalves, ou ainda o sistema urbano, a exemplo do estudo sobre a urbanização das cidades amazônicas, apresentado por Márcia Leilane Gonçalves Duarte, e as preocupações de Wiviany Batista Santos sobre a feira livre do município de Cametá e as modificações no âmbito socioeconômico na cidade, e ainda a proposta de Sherlyane Louzada Pinto, para quem o processo extrativista, enquanto vertente no povoamento e urbanização das cidades amazônicas, não foi tratado como se ele fosse fechado e ideal; ao contrário, mais útil foi a análise desses sistemas em abordagens abertas, com configurações instáveis, de fluxos externos, que se influenciaram reciprocamente, segundo as leis e as dinâmicas dialéticas (MORÁN, 1990).

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

Como principais ferramentas de coleta de dados, boa parte das propostas de trabalhos deverão se valer da aplicação de formulários com entrevistas semiestruturadas, observação participante, mapas e fotografias. Cito aqui os estudos de: Ilcéia de Souza Miranda, sobre a colônia de pescadores Z-16; José Antonio Capela da Paixão, sobre as ações da Pastoral da Juventude de Cametá, quanto à educação, trabalho e sua relação com

os movimentos sociais da região; Alessandra Cardoso Pantoja, quanto à dimensão da afetividade na construção do conhecimento em espaços escolares; Kelly Leão Oliveira e Marinilva dos Prazeres Araújo, a primeira sobre a leitura e escrita na perspectiva do desenvolvimento educacional na região amazônica tocantina, e a segunda sobre as reflexões sobre o ensino da leitura no espaço escolar, como um dos fatores contribuintes para o desenvolvimento regional. Nestes trabalhos, o método de entrevistas, através de uma história oral, foi defendido, pois, o uso desta técnica permite captar a voz humana viva, pessoal, peculiar, e faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata, uma vez que as palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Como diria Thompson (1992), elas insuflam vida na História.

Tendo claro que as investigações precisaram captar detalhadamente a matéria, analisá-la minuciosamente, investigar as várias formas de evolução do fenômeno estudado e rastrear sua conexão íntima (MARX, 2002), procurou-se, portanto, apoiar-se em técnicas aplicadas à Ciência da Educação, como a proposta de estudo sobre formação dos professores defendida por Marcos Roberto Tenório Caldas e José Antonio Farias Dias; as Ciências Sociais, como propõe Maria Rosivana Nogueira da Silva, que defende um estudo sobre os aspectos socioculturais na formação dos sujeitos amazônidas; e ainda o conhecimento aplicado da História, como a proposta de estudo sobre as reflexões acerca das relações entre o patrimônio e o processo de evolução histórica do município de Cametá, defendida por Alexandre Mychel Pantoja.

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

Observou-se que as propostas optaram por trabalhar com a categoria desenvolvimento sustentável, como portador de um novo projeto para a

sociedade, onde a sobrevivência dos povos e da natureza estaria garantida no presente e no futuro. Neste caso, o desenvolvimento sustentável traria a promessa de conciliar equidade social, crescimento econômico, mercado e preservação do meio ambiente (SIMONIAN, 2000). Diz respeito aos padrões de uso e sustentabilidade de recursos naturais e à promoção da sociedade, o que remete a problemática da proteção à biodiversidade e critérios no processo de distribuição do excedente produtivo.

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

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

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

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

3 CONCLUSÕES

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

REFERÊNCIAS

- ARAGÓN, LUIZ E. Até onde vai a Amazônia e qual é a sua população? In: _____. **Populações da Pan-Amazônia**. Belém: NAEA, 2005. p. 13-23.
- BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- CAMPOS, I. **Fronteira e campesinato no trópico úmido**. Belém, Paper do NAEA/UFPA, 1996.
- CARVALHO, I. Desenvolvimento sustentável: Da economia à política. In: SOARES, M. C. C. **Dívida externa, desenvolvimento e meio ambiente**. Rio de Janeiro: IBASE, 1992. p. 94-102.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Plantações, sesmarias e vilas. Uma reflexão sobre a ocupação da Amazônia seiscentista. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, Debates, 2006. Disponível em: < <http://nuevomundo.revues.org/2260>>. Acesso em: 14 maio 2006.
- COSTA, Francisco de Assis. **Ecologismo e questão agrária na Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 1992.

- COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia**. Belém: UFPA/NAEA, 2006.
- COSTA, V. de A. Saúde mental e modernização: Impactos da barragem de Tucuruí sobre os pequenos produtores. **Cadernos do CRES**, n. 133, p. 51-57, 1991.
- FORNARI, E. **Dicionário prático de Ecologia**. São Paulo: Aquariana, 2001.
- GUTIERREZ, Franz Rey; ACOSTA, Luiz Eduardo Muñoz; SALAZAR, Carlos Ariel Cardona. **Perfiles urbanos en la Amazonía**: Un enfoque para o desarrollo sostenible. Bogotá: Instituto SINCHI, 2004.
- HIRAOKA, M. Mudanças nos padrões econômicos de uma população rebeirinha do Estuário do Amazonas. In: MELLO, A. **Povos das águas**: realidade e perspectiva na Amazônia. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.
- HURTIENNE, T. Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável na Amazônia. In: COELHO, M. C. N. **Estado e políticas públicas na Amazônia**: Gestão de Recursos Naturais. Belém: CEJUP, 2000.
- KNELLER, G. F. Um método de Investigação. In: _____. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1980.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica de economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MÓRAN, E. F. O homem e o ambiente: uma relação complexa. In: _____. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- REIS, Arthur César Ferreira. **A Amazônia e a integridade do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2001.
- ROMEIRO, A. R.; FILHO, S. S. Dinâmica de inovação sob restrição ambiental. In: SEMINÁRIO DE ECONOMIA E MEIO AMBIENTE DO INSTITUTO DE ECONOMIA DA UNICAMP, 1., 1995, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: 1995.
- SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2002.
- SIMONIAN, L. T. L. Políticas Públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reserva na Amazônia Brasileira. In: COELHO, M. C. N.; SIMONIAN, L. (Orgs.). **Estado e políticas públicas da Amazônia** – Gestão dos recursos naturais. Belém: NAEA/UFPA, 2000.
- THOMPSON, Paul. História e comunidade. In: **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM “OLHAR” SOBRE AS AÇÕES DA PASTORAL DA JUVENTUDE DE CAMETÁ/PA

José Antonio Capela da Paixão¹

Resumo: Este trabalho é o resultado de uma pesquisa sobre as ações da Pastoral da Juventude no contexto de Cametá/PA, tendo em vista sua articulação com as instâncias de poder na efetivação de políticas públicas. O objetivo do estudo buscou analisar o papel da educação na formação de sujeitos e a qualificação para o trabalho a partir das discussões e das ações articuladas pela Pastoral da Juventude na afirmação de agentes re(construtores) de uma sociedade que tem a juventude cametaense como protagonista. A metodologia pautou-se pela abordagem qualitativa quando se combinou a análise documental com a entrevista semiestruturada e observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram dez grupos de bases da mesma Pastoral onde foram aplicados roteiros de entrevistas para dois integrantes por grupo, sendo seis da cidade e quatro do interior buscando analisar o nível de participação dos jovens nas duas realidades. Dentre os principais resultados, a pesquisa aponta a importância da formação dos jovens embora a metodologia precise ser revista de modo a atingir o perfil dos jovens.

Palavras-chave: Educação; trabalho; movimentos sociais; políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho é a maneira que o homem criou para manter a vida. Pelo trabalho ele transforma a natureza e retira dela os bens necessários à sua sobrevivência, mas os desafios da natureza exigiam mais esforço e eficiência das habilidades do homem para dominá-la. Logo a capacidade de raciocínio deu-lhe a condição para dominar a natureza. Todavia, para atender às exigências do trabalho, em especial, do trabalho formal, toma-se como referência a formação sendo a educação escolarizada o instrumento fundamental, pois, ontologicamente, trabalho e educação são indissociáveis.

Contudo, a educação, como instrumento de aperfeiçoamento das habilidades humanas, tem servido historicamente de instrumento de dominação e manipulação de ideologia.

Tomando a temática da educação e trabalho, o presente trabalho procurou apresentar uma discussão sobre as linhas de ação da Pastoral da Juventude (PJ) de Cametá, a fim de compreender seu papel na formação de sujeitos e na busca da melhoria de qualidade de vida, articulando uma

¹ Pedagogo. Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional da UFPA – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

análise sobre a concepção de educação e trabalho como condição humana, buscando compreender o homem como sujeito de sua história a partir das lutas de classes.

Ressalta-se que as discussões traçadas neste trabalho sobre educação têm seus fundamentos a partir de um contexto amazônico, buscando compreender que as duras realidades sociais vividas por seus sujeitos são reflexos de sua mera especulação e das políticas de segregação que aí se configurou mais enfaticamente a partir da década de 1960/70, quando as políticas do Governo Federal para a região amazônica seguiu um modelo de crescimento econômico que menosprezava as questões sociais em favor do investimento em infraestrutura.

Ao colocar a problemática das políticas públicas, chamou nossa atenção a compreensão do conceito de cidadania, também pertinente nesta discussão, quando se questiona:

– Qual o papel da educação no que diz respeito à formação de sujeito, sua qualificação para o trabalho, o exercício da cidadania e as lutas sociais pela melhoria da qualidade de vida discutidos pela PJ, frente aos desafios do modelo neoliberal?

– Quais as dificuldades dessa Pastoral no que diz respeito à formação de seus membros e ao fortalecimento dos grupos de bases?

– Qual a concepção de trabalho e educação da PJ no âmbito da sociedade de classes?

Este artigo teve por objetivo analisar o papel da educação na formação de sujeitos e a qualificação para o trabalho, a partir das discussões e das ações articuladas pela PJ na afirmação de agentes (re)construtores de uma sociedade que tem a juventude cametaense como protagonista.

Para alcançar o objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: analisar a importância da educação para a formação de sujeito na perspectiva da PJ; compreender as dificuldades nos princípios formadores da PJ de seus grupos de bases; analisar qual é a concepção de educação e de trabalho no movimento da PJ sob a orientação da Igreja Católica.

A pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa, pois Lüdke et al. (1986) enfatiza a importância da pesquisa do tipo qualitativa, porque coloca o pesquisador em contato direto com o objeto pesquisado.

As técnicas de coleta dos dados foram a entrevista, a observação participante e a análise documental. O campo empírico foi o espaço da Pastoral da Juventude na sua estrutura paroquial local (Cameté).

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEITOS, DIRETRIZES E PRINCÍPIOS

2.1 O TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL

O trabalho, como forma de produção humana, aparece, desde a antiguidade até nossos dias, como elemento principal de organização social para a sobrevivência do indivíduo.

O homem, na busca da sobrevivência, diferencia-se das demais espécies devido ao seu poder de criação de mecanismos para agir sobre o meio em que vive adaptando a natureza de acordo com as suas necessidades.

Toda atividade é considerada trabalho quando o mesmo passa a alterar o estado natural das coisas para melhorar sua utilidade, satisfazendo a necessidade do homem. Esse fato é o que diferencia o trabalho humano das ações dos animais, pois estes últimos realizam tarefas suprimindo suas necessidades sem alterar a natureza ou o ambiente que os cerca.

A necessidade humana leva o homem a produzir constantemente meios e instrumentos que vão ao longo do tempo se transformando, construindo normas que devem ser estabelecidas para a execução do trabalho produzindo vidas.

Neste sentido o trabalho é a própria história do homem, que começa com a descoberta do fogo e da agricultura, quando descobre como produzir seu alimento até as modificações genéticas para a produção em grande escala aplicando alta tecnologia de ponta.

Segundo Saviani, a relação na qual o homem se dispõe com a força de seus músculos para existir é que se denomina de trabalho:

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O ser humano trabalha quando das suas necessidades cria a vida ou melhora as condições dela. Através do trabalho ele transforma a natureza para obter sustento e bem-estar, criando entre as outras pessoas as relações sociais que marcam o cotidiano.

Para Frigotto (1999, p. 31), “O trabalho [...] é por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano”.

No entanto, às vezes, o trabalho não é visto historicamente como “dignificante”, “como essência humana”, mas sim como algo penoso, forçado, um esforço obrigatório, pouco reconfortante. Isso pode ser percebido claramente pela origem da palavra trabalho, que vem do latim *tripallium*, (três paus) que era o nome de um instrumento com o qual se castigavam os escravos no tempo do Império Romano.

Assim, de acordo com Albornoz (1997, p. 9),

A origem etimológica da palavra “trabalho” vem do radical romano labor, que é equivalente à palavra *ponos*, ou seja, pena. Na época de sua maior utilização (pois o período em que nasce uma palavra é muito difícil de precisar), no Império Romano as pessoas que precisavam trabalhar para sustentarem-se, consideravam a sua prestação de serviços a terceiros como uma pena imposta a eles em favor de seus senhores.

Mas o conceito de trabalho sofreu várias alterações ao longo da história humana acompanhando o processo de produção. Com o feudalismo da mesma forma, a força que trabalhava a terra também sofreu modificações nas relações sociais.

Com o sistema capitalista, o trabalho livre informal realizado em grande escala passa a ser formal e, como tal assalariado, pois o capitalismo industrial e, posteriormente, a mudança em sua organização com a utilização da técnica e da ciência como meios de produzir bens e serviços apresenta-se sob aperfeiçoamento gradativo das relações sociais capitalistas.

A burguesia, como classe detentora dos meios de produção, passa a comprar esta força de trabalho, que transforma as matérias-primas em produtos. Mas os excedentes dessa produção não foram pensados para suprir as necessidades de quem as produziu, pois ele vendeu sua força para produzir, pagas por salários em horas de serviços prestados e controlados por agentes gerenciadores.

Nestes novos paradigmas que se estabelecem de maneira hegemônica, há um fortalecimento, a partir da disponibilidade no mercado de variados bens, através da “sociedade de consumo” e, nesta sociedade, diz Bigo et al. (1983, p. 27),

[...] o “status” das pessoas tende a se definir exatamente em função dos níveis de consumo. Todos são aliciados pela permanente solicitação

de elevar seus padrões de consumo, como condição de prestígio e de sucesso profissional. Ter mais, como meios de ter ainda mais, relega para níveis insignificantes o valor pessoal e os critérios éticos.

Desta maneira, a vida humana, na sua subjetividade, passa a ser vista não pelo que é, mas pelo que tem, isto é, o ter em detrimento do ser.

Essa reflexão problematiza o trabalho no qual origina mecanismos mutacionais, gerando instabilidades na vida do sujeito e atitudes alienantes permeadas por ideologias imediatistas, visando seres dominados e frágeis diante dos avanços tecnológicos. Ante a esta nova forma de fazer uso dos recursos da natureza, parece não estar em consonância com o trabalho pela qual o homem se humanizou, porque marcado pela sede do poder e pelo acúmulo insaciável de riquezas nas mãos de uns poucos, “sob o domínio do capital, o aumento de produtividade não tem um caráter social. Ao contrário, reverte exclusivamente para o capital” (PAIVA, 2008, p. 69).

2.2 EDUCAÇÃO: ENTRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ÉTICO-POLÍTICA

As reflexões feitas no item anterior evidenciaram uma relação entre o trabalho, o homem e a natureza, pois pelo trabalho os homens se constituem e se resignificam no espaço e no tempo, através de sua história. E, para aperfeiçoar sua força de trabalho, transformando o seu pensamento em produto, o faz através do processo educativo, que nada mais é do que a aprendizagem dos conhecimentos das suas funções, de maneira organizada para melhor executá-las.

De acordo com Saviani (2007, p. 154),

[...] a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. [...].

Nesta perspectiva, o trabalho está fundamentalmente ligado ao processo educativo, pois o ser humano, ao produzir conhecimento, sente a necessidade de transmitir e ensinar suas ações essenciais e produtivas, utilizando-se de meios educativos de ensino para perpetuar e efetivar os

conhecimentos, transformando a realidade que venha garantir sua existência, tornando um ser cada vez mais humanizado.

Neste sentido, faz-se necessário compreender o conceito de educação para relacioná-la ao trabalho como forma de perpetuar sua eficácia e melhor desfrutar de seus efeitos.

A educação, na visão de Frigotto (1999, p. 31),

[...] é concebida como uma prática social, uma atividade humana e história que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades.

Contudo, há de se questionar sobre a função social que a educação formal exerce na vida das pessoas nos dias atuais, exatamente porque a maneira como ela se apresenta hoje, neste modelo mercadológico neoliberal, parece não mudar do velho modelo hegemônico conservador, prevalecendo desde o período colonial pelas oligarquias brasileiras.

A educação nesta concepção entra como instrumento de fortalecimento desta ideologia, servindo para qualificação da força de trabalho, indispensável para a produção de bens e serviços, fonte de sustentação da burguesia. Diz Saviani (2003 p. 29),

Podemos perceber que a explicação do papel social da educação, ou especialmente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas.

A tarefa precípua da educação é ultrapassar aquilo que para Altusser (1986) funciona como “aparelho ideológico” para manter paradigmas elitistas conservadores.

Formação profissional neste início de século, na redefinição de postos de trabalho e de readaptação operacional e aplicação de novas tecnologias como meio de produção, não é sinônimo de garantia de pleno emprego, ao contrário é uma primeira etapa de luta baseado na competitividade.

Este conceito de qualificação dada pela escola, típica da década de 1990, não condiz com o saturamento de mão-de-obras nos dias atuais, onde não há postos de trabalho para tanta gente “qualificada” à procura de emprego. Naquele momento da história, segundo Paiva (2008, p. 58), a sociedade capitalista respirava o ar de “pleno emprego ou de carência de força de trabalho”, havia um crescente índice de empregabilidade até para

quem possuía baixo nível de qualificação, inclusive em países altamente desenvolvidos, como a Alemanha, que chegou a empregar pessoas vindas de lugares distantes.

Por trás desse paradoxo sobre o conceito de “qualificação” e “competências” em que aparece, segundo Paiva (2008), “colado à escolarização e sua correspondência no trabalho assalariado”, esconde-se o ideário do capital. A autora discute que esses conceitos não se apresentam como sinônimo, mas são antagônicos. E seus estudos mostram que,

São, no entanto, muitos os que consideram o conceito de competência como mais adequado ao novo ângulo na qual é entendida a “empregabilidade” [...] As “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação, mas certamente supõe um atendimento mais estrito das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativa ao desemprego, por outro. (PAIVA, 2008, p. 57).

O modelo capitalista de reprodução de ideologias das classes dominantes e preparo de mão-de-obra “qualificada” para atender às demandas do mercado impacta fortemente sobre a classe trabalhadora, produzindo o *exercito de reservas* – grande contingente de trabalhadores desempregados que não encontram compradores para sua força de trabalho. A existência desse contingente de desempregados serve para pressionar para baixo os salários e aumentar a exploração. Todavia, esse contingente é necessário e constitutivo da dinâmica do capitalismo.

3 O PAPEL DA PASTORAL DA JUVENTUDE NO CONTEXTO DE CAMETÁ/PA

A PJ como movimento social de luta, escreveu em sua trajetória uma fértil história na vida da Igreja Católica no Brasil, regada pelo dinamismo, coragem e ousadia e insiste em reescrevê-la a cada dia na defesa da vida, a partir do protagonismo juvenil.

Nesta trajetória, muitas conquistas e sonhos vêm se somando às inúmeras mobilizações que a desafiam frente aos paradigmas que se desdobra com a globalização. “É herdeira de uma história que vem sendo vivida no Brasil desde os anos de 1930 com a chamada Ação católica geral” (CNBB, nº 76, 1998, p. 84).

Olhando para sua história de luta e de reconhecimento de sua identidade, verifica-se que jamais se deixou vencer mesmo diante das incertezas, do fracasso e das represálias.

Contudo, a participação dos jovens da PJ nos movimentos tem se enfraquecido nos últimos anos, isso ficou evidente no relato do entrevistado “D”: “Os jovens dos dias atuais estão acomodados com a própria realidade. É preciso mostrar para esses jovens que as coisas podem melhorar, com a participação das massas”.

É, pois somente através da participação cidadã na vida política que será possível sanar a corrupção e acompanhar com maior transparência possível a aplicação correta do recurso público. A questão das políticas públicas é uma ação permanente e participativa de toda a sociedade civil.

Frente a este desafio de participação é preciso engajamento e conhecimento sobre as políticas, do contrário os interesses serão desviados pelo grupo oligárquico representativo.

Acredito que o trabalho é uma realização pessoal de cada jovem. É a concretização dos conhecimentos recebidos, é uma forma também de aprendizado, desde que seja um trabalho que valorize o ser humano em suas múltiplas potencialidades.

A juventude dos movimentos sociais, na sua maioria marginalizada e empobrecida, luta por dignidade no trabalho, a partir de uma formação mais humana e, portanto, sem exclusão, que não veja o ser humano apenas como mão-de-obra, mas como sujeitos do sistema de produção, vemos isso no relato citado acima. Mas para que haja participação é preciso formação.

Entre as principais linhas de ações da PJ, a maior preocupação tem sido na questão da formação, uma liderança bem instruída e capacitada se torna capaz de identificar e lidar com os problemas sociais a partir do direcionamento da fé.

Assim se expressou a ex-secretária da PJ de Cametá:

A PJ em suas atividades tem como um dos seus quatro grandes projetos a formação. Formação essa que contribui para que o jovem desenvolva uma postura crítica frente à sociedade, sendo desafiado a ser protagonista de sua história. Sujeito e não objeto, um agente da construção de um mundo mais justo e igual, pois discute temas sociais que despertam o senso crítico e comprometimento social.

Em sintonia com a PJ do Brasil, realiza três formações anualmente que são conhecidas como atividades permanentes a saber: a Semana da Cidadania, no mês de Abril, a Semana do Estudante e o Dia Nacional da Juventude (DNJ), que culmina toda a ação da PJ no âmbito da Prelazia. Contudo,

Tais atividades são mais do que eventos pontuais do calendário anual dos grupos de bases das pastorais da juventude. Elas são importantes espaços de formação e mobilização das juventudes, inserido-as na discussão de temas ligados à realidade juvenil, apontando os desafios e, ao mesmo tempo, alternativas para superá-los.²

Mas o problema é que esta formação não está atingindo suas lideranças, e isso tem justificado o enfraquecimento dos grupos de bases. Se a liderança enfraquece, o grupo também enfraquece.

Ao analisar a atuação histórica da PJ, diz a ex-secretária:

Os jovens no passado eram mais participativos. E hoje há um vazio nas lutas de movimento, isto se deve ao avanço e o acesso aos meios tecnológicos do mundo moderno, que muitas vezes parecem mais atrativos do que os encontros da PJ.

Outro desafio para a efetivação das ações da PJ está relacionado com a metodologia que se encontra ultrapassada. Assim se expressou uma entrevistada “J”:

A PJ enfrenta atualmente muitos desafios, entre eles podemos destacar a busca de metodologias que acompanhem a juventude na sociedade atual e, a falta de apoio aos grupos de bases que formam a PJ.

Esse frágil engajamento é o reflexo da vida moderna, os jovens precisam de apoio diante das incertezas e das incompreensões, a juventude não é o futuro, mas o presente da Igreja. Assim se expressou o Papa Bento:

Vós, jovens, não sois apenas o futuro da Igreja e da humanidade, como uma espécie de fuga do presente. Pelo contrário, vós sois o presente jovem da Igreja e da humanidade.

Por isso, a PJ é um instrumento de força tão importante na vida espiritual ligada a Igreja como na vida material da sociedade que, aproveitando o entusiasmo, o dinamismo, a coragem e o protagonismo juvenil, podem mudar cenários de extrema exclusão com os quais ainda persistem na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises deste artigo mostraram a importância do legado da ação PJ e o valor inquestionável dos movimentos sociais dentro das sociedades de classes.

² BRASIL, Semana da cidadania: trabalho para a vida, não para a morte, Setor Juventude CNBB, Gráfica Dom Viçoso, Curitiba, 2010.

Ao longo da sua história, tem avançado no desdobramento das políticas públicas ao comprometer o Estado na implementação e provimento de políticas, rompendo, pois, com o que historicamente vem se apresentando na sociedade brasileira.

A literatura demonstra que se vivencia, hoje, um momento de intensa precarização do trabalho e de desemprego estrutural.

É de esperar que as mudanças trazidas pela nova forma de organização da sociedade tenham mudado também a maneira de produção e o trabalho, deixando de ser um meio pelo qual o homem se realizava passa a se tornar escravo dele pelo simples fato de vender sua força de trabalho por um preço barateado. Contudo, discutir sobre essa temática por um lado, no sentido de repensar novos conceitos para novos problemas tem sido um desafio.

A situação atual pela qual a juventude passa nesta contraditória conjuntura social, política, cultural e religiosa, exige dos seguimentos sociais uma maior atenção na compreensão e aceitação dos jovens.

Quanto ao entendimento sobre políticas públicas, verificou-se que a juventude da PJ compreende sua importância com vista à melhoria da qualidade de vida e, por isso, as lutas ocorrem sempre para torná-las mais inclusivas. A luta por educação tem esse caráter: incluir os jovens oferecendo a eles ferramenta de emancipação política e social.

É preciso dar condições de permanência e estrutura para que a juventude continue agindo na comunidade, mas para isso é necessário orientação, os jovens não podem assumir tarefas na comunidade se eles não sabem como agir.

Por fim, espera-se que as proposições e as críticas traçadas no foco desta pesquisa possam contribuir para nortear e apontar possíveis soluções aos problemas e desafios desta importante pastoral, ela tem contribuído de variadas maneira para a sociedade, mas em meios às mudanças de paradigmas é preciso repensar novas estratégias para os problemas atuais.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BIGO, Pierre; ÁVILA, Fernando Basto de. **Fé cristã e compromisso social**. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio: **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCO REFERENCIAL DA PASTORAL DA JUVENTUDE DO BRASIL / CNBB. São Paulo: Paulus, 1998. (Estudos da CNBB; 76)

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social, IN: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.12, n. 34. jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval: **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma política educacional. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO ARTESANAL E SUSTENTABILIDADE NA VILA DE CARAPAJÓ – CAMETÁ-PA

Pedro Ladinilson do Rosário Pantoja¹

Benedita Celeste de Moraes Pinto²

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal analisar como o trabalho artesanal ribeirinho pode auxiliar na produção local, a partir de uma perspectiva educacional sustentável, com vista à viabilidade econômica, responsabilidade ambiental e compromisso social. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em relatos orais de trabalhadores da construção naval artesanal, observação em lócus e registros fotográficos. A pesquisa constatou que o modelo produtivo artesanal tradicional da construção naval ainda existe na orla portuária da vila de Carapajó, onde há pessoas que trabalham e mantêm o sustento da família. Por outro lado, verificou-se que, devido às atuais exigências do mercado local no processo de produção, em nível de construção naval, os modelos das embarcações que eram construídas seguindo a forma artesanal tradicional passaram a ser substituídos pelas rabetas construídas em estilos modernos e as lanchas construídas em alumínio, que contam com um processo diferente para a sua construção, exigindo auxílio de novos conhecimentos e de instrumentos elétricos de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho; educação; desenvolvimento regional; Amazônia Tocantina.

1 INTRODUÇÃO

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

Entendem-se como carpintaria naval todas as atividades ligadas à construção dos diferentes modelos e portes de embarcações construídas de acordo com o contexto histórico e sociais de cada época. Para Silva, “[...] as embarcações construídas têm a finalidade de transportar passageiros,

¹ Graduando em Licenciatura e Bacharelado em História pela UFPA. Licenciado Pleno em Pedagogia pela UFPA. Especialista em Gestão Educacional pela FACINTER e em Educação e Desenvolvimento Regional pela UFPA/FAED-Cametá.

² Doutora em História: História Social, professora adjunta da UFPA/CUNTINS-Cametá, coordena o Centro de Pesquisa do Campus Universitário do Tocantins, e as pesquisas *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins, no Pará & Cavalos de Marina sob a proteção de Santa Bárbara: história, memória e cultura religiosa em Carutapera, Estado do Maranhão*. É líder dos grupos de pesquisa Quimohrena & Helra. E-mail: celestepinto@ufpa.br

mercadorias, madeiras, gados, etc., oferecem, portanto, condições para circulação de pessoas e produtos regionais” (SILVA, 2009, p. 48).

Trata-se de uma abordagem a respeito dos conhecimentos que são produzidos no interior da Amazônia Tocantina,³ que dizem respeito às formas de organização política, econômica e social, referentes aos aspectos da vivência e experiências cotidianas que constituem a formação das identidades culturais dos povos nas suas localidades de origem.

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

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

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

³ Na concepção de Nunes (2010, p. 1-10), esta expressão consiste em uma unidade do território brasileiro expansão de domínio. Já para Pinto, foi a partir da década de 1970 e início de 1980 que a “população da microrregião de Cametá ou Baixo Tocantins, no viés de suas auguras, lutas e inúmeras resistências, forja-lhe outro nome, aliás, um nome feminino, Região Tocantina, e por ser localizada na Região Amazônia, vez por outra aparecia na fala de integrantes das classes trabalhadoras, que se organizavam nas Comunidades Eclesiais de Base, como mais uma derivação: Amazônia Tocantina”.

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

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

[...] é preciso aceitar que não há soluções iguais para problemas que envolvam ecossistemas diferentes, populações culturais e tradições particulares em que cada um ou uma tem sua particularidade e deve ser tratada como tal [...] a natureza não conhece sistemas ou modos de produção (capitalismo ou socialismo) ou modos de desenvolvimento (industrialismo ou informacionismo, etc.). No entanto, os resultados dos processos evolutivos dos sistemas de produção e modos de desenvolvimentos incidem diretamente nos ecossistemas e deixam consequências [...]. Por esta condição, torna-se relevante os esforços no sentido de pesquisar, estudar, experimentar e construir novas interações entre as ações humanas e suas relações entre si e com os demais seres com a natureza. (COSTA, 2006, p. 64).

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

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

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

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

Essas populações habitam uma região durante períodos relativamente longos, [...] e são representadas pelos atuais remanescentes de

quilombolas, por caboclos, ribeirinhos, seringueiros, castanheiros, caiçaras e pescadores [...] as quais praticam atividades de relativo baixo impacto ambiental. (GTA apud SILVA, 2009).

Esses sujeitos,

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

4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA REGIONAL E LOCAL

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

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

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

5 EDUCAÇÃO E TRABALHO ARTESANAL RIBEIRINHO: RESULTADOS DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na orla portuária da vila de Carapajó distrito de Cametá-Pará, onde muitos sujeitos continuam exercendo atividades ligadas à carpintaria naval artesanal. Construindo diferentes modelos de barcos e canoas, pois é nesta forma de atividade profissional

que muitos buscam suprir as suas necessidades diárias, nos seus diversos aspectos, e manter a sobrevivência cotidiana.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A construção da barragem de Tucuruí, portanto, é vista como um dos fatores que dificultaram os meios de sobrevivência na região, obrigando a criação de alternativas para superar os obstáculos das consequências

impostas pelo fechamento do rio. No caso da construção das embarcações, os trabalhos também decaíram, visto que a carpintaria naval perdeu boa parte de sua importância para a região, devido à redução significativa do interesse em manter a comercialização fluvial.

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

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

Partindo deste relato, observa-se que dentre os problemas relacionados à carpintaria naval ligada à construção de barcos, destaca-se a falta de políticas públicas de incentivo e valorização do trabalho, que se depara com o desaparecimento das atividades consideradas tradicionais e o empobrecimento de alguns segmentos sociais locais.

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

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

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

A gente ajuda na parte da cultura, esporte e com a comunidade patrocinando eventos importantes na socialização dos conhecimentos na vida das pessoas. Na verdade a vila vem tendo outras atividades

como de pedreiro, construção de casas, imóveis, rabetas, cascos, etc., essas atividades geram determinados recursos que se materializam nas relações sociais dos homens na sociedade.

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

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

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

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

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

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

Em uma das entrevistas com o senhor Manoel Luiz Rodrigues, mais conhecido por Mestre⁴ Amor, com 76 anos de idade, residente na Vila de Carapajó, este narra suas lembranças dos velhos tempos da carpintaria:

Eu tenho aproximadamente 57 anos de profissão, estudei as séries primárias com o professor Raimundo Pio da Costa, o qual tinha como preocupação exclusiva ensinar os adolescentes a ler bem, escrever

⁴ A palavra *mestre*, empregada neste trabalho, faz referência aos trabalhadores com maior domínio de conhecimentos e experiência na área da carpintaria naval artesanal.

bastante, fazer com eficiência as quatro operações matemáticas e orientá-los para que aprendessem uma profissão.

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

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

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

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

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

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

Nestas condições, Hemôrgeno Pereira Filho, Mestre Bugico, exerceu a profissão de carpinteiro naval por mais de cinquenta anos. Sua

residência e local de trabalho situavam-se na orla portuária, um pouco abaixo do porto principal da vila de Carapajó. E o seu estaleiro (lugar onde eram construídas as embarcações) possuía registro legal como firma construtora de embarcações de pequeno, médio e grande porte, e eram produzidas em diversos modelos.

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

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que se preocupou, de início, em analisar qual a contribuição da educação para o desenvolvimento do trabalho artesanal local, baseada nas ações que reconhecem o princípio da sustentabilidade, constatou que o modelo produtivo tradicional da construção naval ainda existe na orla portuária da vila de Carapajó, no município de Cametá. Nessa vila ainda residem pessoas que trabalham e mantém o sustento da família e também desenvolvem atividades culturais ligadas à manutenção de valores e às representações sociais.

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

Diante dessas mudanças, percebeu-se a falta de incentivo através de políticas públicas e sociais que (re)valorizem as atividades artesanais, bem como a ausência de uma prática educativa atualizada, que possa suprir as necessidades locais e estimular a produção artesanal de modo sustentável e

equilibrado entre a ação humana e o meio ambiente que, apesar de existir, é insuficiente e pouco visível no município de Cametá, especificamente na vila de Carapajó.

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

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

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular; 8)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

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

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

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

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

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

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPASSES E DESAFIOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres¹

Resumo: Este artigo é parte integrante da pesquisa monográfica intitulada *O desafio da formação docente no contexto das novas tecnologias educacionais em escolas estaduais do Município de Belém-PA*, da Especialização em Informática na Educação concluída pela Universidade da Amazônia (UNAMA). A pesquisa teve como objetivo analisar como vem sendo realizada a formação docente no contexto das novas tecnologias educacionais em escolas estaduais do Município de Belém. O estudo se desenvolveu numa perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se de questionários com docentes e coordenação pedagógica seguido de análise documental. O texto apresenta no primeiro momento uma reflexão acerca dos limites a introdução das tecnologias na sociedade e na escola. No segundo analisa os desafios da formação docente para o uso das tecnologias educacionais. Posteriormente apresenta o que dizem os docentes sobre a formação que recebem para o uso das tecnologias e finaliza analisando as contribuições dos recursos tecnológicos para o processo educativo das escolas do município de Belém. Os resultados da pesquisa indicaram que os docentes e técnicos entrevistados reconhecem a importância das tecnologias nas escolas, mas, apesar disso e de possuí-las em suas unidades educacionais, não as utilizam como recurso didático e pedagógico. A não utilização das tecnologias nas atividades pedagógicas foi apontado pelos sujeitos como consequência da ausência de formação docente, da falta de familiaridade com as tecnologias e pelas questões burocráticas criadas pela escola, o que limita o acesso e uso das mesmas como recurso didático e pedagógico.

Palavras-chave: Educação; formação docente; tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

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

Importante reflexão que nos obriga a pensar acerca dos novos papéis atribuídos à escola e ao educador no cenário da globalização. As discussões sobre a necessidade da formação de professores para enfrentar os desafios atuais da educação se apresenta na ordem do dia. Contrariando algumas

¹ Doutoranda em Educação. Mestre em Educação (UFPA). Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA. E-mail: suelicorrea@ufpa.br.

perspectivas, este autor destaca que, no contexto das novas tecnologias, o tema da formação de professores assume importância crucial.

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

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

Nos últimos anos presenciamos mudanças profundas em todos os setores de nossa sociedade e que, segundo a literatura, são consequências dos inúmeros avanços científicos e tecnológicos e ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Castells (2003) destaca que presenciamos uma revolução tecnológica sem precedente em nossa história, uma revolução concentrada nas tecnologias da informação e da comunicação que começou a remodelar a base material de nossa sociedade.

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

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

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

uma coleção de máquina e software, ela incorpora uma visão de muda que orienta as pessoas a encarar o mundo de forma particular.

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

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

As ferramentas tecnológicas não têm em si mesmas o poder de produzir mudanças nas realidades educativas, mas, quando utilizadas a serviço da educação, podem ser de grande utilidade. A informática educativa supõe o uso das tecnologias da informação e da comunicação com intencionalidade pedagógica, integrando-a como recurso dentro do planejamento do processo de aprendizagem, podendo ser utilizada em todas as etapas do processo de formação.

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

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

A literatura sobre a temática aponta grandes desafios a serem enfrentados pelas escolas no que diz respeito à introdução das novas tecnologias nos processos pedagógicos, ou seja, é impossível ignorá-las uma

vez que estão presentes em todas as esferas da vida social, assim, a lógica defendida é que os recursos tecnológicos estão presentes em todos os setores da vida, e se a escola não utilizar estratégias para incluí-los em sua dinâmica, os jovens terão acesso de uma forma ou de outra, em outros espaços, como a exemplo, em casa, no trabalho e em outros lugares.

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

No contexto da introdução das novas tecnologias educacionais as políticas públicas tendem a canalizar ações nesta direção, as escolas públicas nos últimos anos passaram a ser priorizadas com equipamentos tecnológicos para serem utilizados como novas ferramentas didáticas para tornarem as aulas mais dinâmicas ou mesmo, no caso de computadores, para a inclusão digital de professores e alunos. A questão é que muitos docentes não têm acompanhado ou se interessado por este processo, pois há uma dificuldade de incluir os recursos tecnológicos nos processos educacionais, havendo necessidade de uma análise de como está sendo a formação docente em nossas escolas estaduais.

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

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

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

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

A questão caminha em outra direção e não se limita às questões técnicas, mas é preciso ir além e analisar não somente o papel das tecnologias nas escolas, mas também o próprio papel da escola na sociedade. Libâneo (2007) destaca que é preciso e urgente uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Para o autor, mais do que nunca, é importante o papel dos professores, todavia, surgem novas exigências educacionais que pedem um professor capaz de ajustar a sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação.

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

Para o autor a escola precisa ensinar os alunos a buscar informação nos meios de comunicação e fornecer os elementos cognitivos para analisarem estas criticamente e atribuir significado. Trata-se de capacitá-los

para selecionar informações, mas também de instrumentalizá-los para que possam construir conhecimento.

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

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

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

Para analisar como vem sendo realizada a formação docente no contexto das novas tecnologias educacionais em escolas estaduais do município de Belém, entrevistamos docentes e coordenadores pedagógicos de escolas públicas estaduais. As análises dos dados coletados nos permitem afirmar que todos os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância das tecnologias na sociedade e na escola, pois podem contribuir com o processo educativo, além de que, se usadas de forma adequada, podem ser ricos instrumentos didático-pedagógicos. Concordamos com os sujeitos da pesquisa, pois as tecnologias educacionais, se usadas como recurso didático e com intencionalidade pedagógica, podem contribuir consideravelmente com a educação.

Mas, apesar desse reconhecimento do potencial das tecnologias, nem todas as escolas que já possuem tecnologias que podem ser usadas no processo educacional constroem estratégias para a sua utilização. Em muitas escolas as tecnologias são, como bem pontua Cysneiros (1999), apenas uma

inovação conservadora, ao invés de melhoria da qualidade no ensino. Isso porque elas já se encontram nas escolas, mas servem apenas para dar ares de modernidade à escola, ou, por outro lado, apenas para modificar a aparência da aula e ampliar a capacidade expositiva do professor.

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

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

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

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

Como podemos evidenciar nas colocações da docente, apesar de existir as chamadas novas tecnologias educacionais em sua escola – como computadores, internet e as tantas possibilidades que chegam com elas – não são incorporadas nas práticas pedagógicas na escola pesquisada. Uma dos condicionantes apontada pela professora refere-se à questão burocrática, ou seja, existe uma dificuldade no acesso aos recursos tecnológicos, o que tem como consequência a não utilização das tecnologias na escola.

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

tecnológicos, mas a escola não cumpre seu papel de formar os profissionais para usar as mesmas, diz que:

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

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

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

TABELA 01 – ACESSO ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

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

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2009.

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

pouco interesse pela questão das tecnologias na sala de aula, sendo que consideram esta pouco importante para a educação.

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

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

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

TABELA 02 – USO DA TECNOLOGIA COMO RECURSO DIDÁTICO

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

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2009.

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

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

Com relação à importância da formação docente assim responderam:

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

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

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2009.

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

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho foi possível constatar que, mesmo sendo a tecnologia tão importante para a sociedade e para a escola, sua incorporação ainda é feita sem uma ampla reflexão de uso e acesso nas escolas. O aspecto positivo da pesquisa é que os sujeitos reconhecem quais são as tecnologias que podem

ser usadas na educação e na sala de aula, no entanto, negativamente não conseguem avançar, pois não as utilizam em suas práticas pedagógicas.

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

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

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

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

A pesquisa permitiu identificar que existe um esforço para sua utilização quando os sujeitos pontuam que gostariam de usar, contudo, têm sérias limitações em consequência da ausência de uma formação específica. Igualmente, apesar de isso explicar o pouco acesso às novas tecnologias, isso não justifica o fato de estarem deixando de lado um componente essencial para o processo educativo, isso porque eles mesmos podem procurar formação para o uso de tais recursos na sala de aula.

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

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

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. As novas tecnologias em educação: parte da solução ou parte do problema? In: _____. **Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A era da informação: Economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: Melhorias do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática educativa**, v.12, n. 1, p. 11-24, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

SOBRAL, Adail. **Internet na escola: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

STAHL, Marimar. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

A CHEGADA DE PROJETOS AGROINDUSTRIAIS EM UM MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA: DESENVOLVIMENTO OU DESEQUILÍBRIO SOCIOAMBIENTAL

*Elias Diniz Sacramento*¹

Resumo: O presente artigo apresenta a discussão sobre a chegada de diversos projetos agroindustriais em um município da Amazônia. Moju, cidade do Estado do Pará, com origem ainda no período colonial, sofreu grandes transformações no final do século XX. Os projetos dos governos militares para a Amazônia, não deixaram o município de fora. Com grandes extensões de terra, todas habitadas, por populações tradicionais, como colonos, lavradores, quilombolas, ribeirinhos, foram invadidas por homens de fora, de outras partes do Brasil, como das regiões sudeste e sul para implantar diversos tipos de atividades econômicas de larga escala, como a criação de gado, plantação de coco, dendê, seringueira, além da instalação da indústria madeireira. Todos esses projetos, em massa permitiram que o município mojuense se transformasse em um “barril de pólvora”. Milhares de famílias foram ameaçadas de serem expulsas de suas terras. Outras não tiveram a mesma sorte e foram despejadas. Frente a isso, uma esperança surgiu para esses sujeitos. Um Sindicato dos Trabalhadores Rurais junto com uma Igreja Católica “embebida” na Teologia da Libertação, fez surgir algumas esperanças. Os anos de 1980 em Moju foram intensos. Os conflitos foram muitos, de um lado, empresários, madeireiros, grileiros, pistoleiros, políticos defendendo o projeto do lucro. Do outro, lavradores, colonos, ribeirinhos, quilombolas, igreja e sindicato defendendo a terra, a vida. O desfecho, muitas vezes foi trágico, outras vezes sendo comemorado pelos trabalhadores e suas lideranças. É isso que o artigo busca proporcionar ao leitor, um pouco da compreensão destes fatos com todas as dimensões, verificando suas causas, origens e alguns desfechos.

Palavras-chave: Agroindústria; violência; Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

A história da origem do município de Moju é muito interessante. Assemelha-se a várias outras histórias de formação de municípios que foram surgindo com a colonização portuguesa na Amazônia.² No entanto, na

¹ Professor da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, e Mestre em História Social da Amazônia pela UFPA.

² “Em tupi Moju significa rio das cobras. Não obstante o nome amedrontador desde os primeiros tempos coloniais, esse rio foi percorrido por exploradores, que iam atrás das ‘drogas do sertão’. E muitos deles se radicaram em suas margens. Em julho de 1754, o bispo do Pará, D. Frei Miguel de Bulhões, andou em visitas pastorais em várias regiões do Estado. Dessas suas andanças deixou, para a posteridade, um valioso documentário, com valiosas informações e muitas críticas também, sobre aquele distante período de nossa história. A sede do município de Moju está situada na margem direita do rio do mesmo nome, abaixo da saída do canal de Igarapé-Miri, em terrenos doados por Antonio Dornelas de Souza à Irmandade do Divino Espírito Santo, em julho de 1754. Quando o Bispo D. Frei de Bulhões, em visita a pastoral hospedou-se no sítio desse cidadão, correspondendo aos desejos do povo, criou a freguesia sob a invocação do orago da Irmandade

penúltima década do século XX, o município mojuense, transformou-se em um “barril de pólvora”. A explicação remonta à década anterior, 1970, onde milhares de pessoas foram para a Amazônia em busca de uma nova vida. Estas foram influenciadas principalmente pelas construções das estradas Belém-Brasília e Transamazônica. Naquele momento, o país ainda vivia o terrível regime da Ditadura Militar, onde, sob diversos lemas como “integrar para não entregar”, “terra sem homens para homens sem terras”, “ocupar o grande espaço vazio amazônico”, resolveram influenciar a vinda de muitos imigrantes para a região amazônica. Uma das maiores justificativas era a de que os polos industriais estavam praticamente na região Sudeste e, para diminuir o fluxo de imigrantes para as cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, os governos incentivaram a vinda de pessoas para a parte norte do Brasil com promessas de concessão créditos e outros incentivos.

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

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

Distante aproximadamente 60 km da cidade de Belém, capital do Estado do Pará, o município de Moju foi, na década de 1980, um dos

existente. Acontece que, após ter-se erigido em freguesia, o povoado decaiu consideravelmente. E essa decadência fez com que, além de esquecimento quase que completo dos poderes públicos, houve também o esquecimento das autoridades religiosas. Decaiu o núcleo de povoado, após a sua primeira criação em freguesia, a ponto de ser completamente abandonado pelos poderes públicos, desaparecendo inteiramente a categoria eclesiástica que lhe fora concedido, entrando esquecido para o período da independência. Em 1839, com a lei nº. 14, de 9 de setembro, obteve a atual sede municipal a categoria de freguesia novamente, com toda a jurisdição dos rios Acará e Moju.” (MOJU, 2012).

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

Sobre o projeto para desenvolvimento da Amazônia, podemos perceber que este foi feito de cima para baixo, ou seja, não foi levado em consideração o fato de já existirem colonos, indígenas, quilombolas habitando essas terras. A ordem era de que o progresso deveria chegar. Para tanto a estratégia mais importante para esse desenvolvimento se deu com a criação de vários órgãos que estariam à disposição de possíveis investidores na região amazônica.

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

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

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

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

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

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

Fonte: Sacramento (2007, p. 100).

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

A Amazônia estava se transformando em um campo de batalha por causa da terra. Fazendeiros, empresários, grileiros, jagunços, pistoleiros,

colonos, sindicalistas, povos indígenas, padres, freiras, entre outros estavam fazendo parte desse conflito que havia se instalado. Sem contar as “forças legais” do Estado, que se diziam estar do lado dos trabalhadores, mas na verdade, sempre estiveram contra eles ou foram omissas.

Para os trabalhadores rurais não restava outra alternativa, senão buscar ajuda junto ao STR e à Igreja Católica. Em Moju, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, fundado em 08 de maio de 1971, em pleno período do Regime Militar, até 1983, sempre esteve alinhado às políticas impostas por esses governantes, cujo lema para os trabalhadores era sempre o mesmo: “paciência”. Porém, um grupo de trabalhadores rurais percebeu que não dava mais para aguentar tal situação e, com o apoio da Igreja Católica Progressista, embebida na Teologia da Libertação (PETIT, 1996), travaram uma luta de oposição sindical que terminou com a vitória destes em março de 1983. “Minha maior doença – dizia o sindicalista Virgílio à sua esposa – é ver essa pelegada toda dentro do Sindicato. Mas um dia tudo vai passar para as mãos dos trabalhadores”.³

E aconteceu que, em março de 1983, quando o Sindicato passou para as mãos dos trabalhadores, tendo à frente, como presidente Virgílio, começando, a partir daí, uma história de luta contra os projetos que já haviam se instalado no município e estavam utilizando todos os mecanismos para expulsar os trabalhadores de suas terras. A Igreja Católica também esteve aliada ao Sindicato durante praticamente toda a década de 1980 e, assim como as lideranças sindicais e os trabalhadores rurais, essas lideranças religiosas também sofreram ameaças e até atentados. “A partir daí, além dos indígenas, posseiros, a violência passou a atingir também os agentes pastorais, os padres e as lideranças sindicais que começavam a despontar no campo”. (OLIVEIRA, 1989).

A chegada do padre Sergio Tonetto⁴ em Moju, em 1978, foi de grande importância para os diversos movimentos sociais que começaram a se organizar a partir dos anos de 1980. Recebido com antipatia por moradores conservadores da cidade, devido à sua forma de pregação nas missas em favor dos camponeses, ajudou a formar as Comunidades Eclesiais de Base, fato que permitiu uma nova consciência para os moradores do campo.

³ Maria do Livramento D. Sacramento, trabalhadora rural, viúva do sindicalista Virgílio.

⁴ O padre Sérgio Tonetto chegou a Moju em 1978, onde permaneceu até 1987, quando depois da morte do sindicalista Virgílio Serrão Sacramento, por estar em risco sua vida, mudou-se para a paróquia de Bujaru e, depois de alguns anos, foi trabalhar em Belém, atuando como coordenador da CPT Guajarina em Ananindeua, na Sagrada Família. Faleceu na Itália em 04 de janeiro de 2008. Por ter atuado no Brasil em defesa dos fracos e oprimidos, recebeu ainda em dezembro de 2007, alguns dias antes de sua morte, o prêmio de Direitos Humanos, concedido pela OAB-PA.

Assim, o padre Sérgio Tonetto conseguiu criar inimigos. Um desses foi o então Tenente Reis, que, em um fato inusitado, escreveu uma carta em junho de 1984. O ex-prefeito já estava aborrecido com os religiosos por vários motivos, entre eles destacam-se alguns fatos, como o ocorrido em dezembro de 1981, em pleno Regime Militar no Brasil, com as campanhas que ocorriam por todo o país para que a democracia não tardasse a voltar, e assim, em frente da matriz em Moju, também foi afixado um cartaz com a seguinte frase: “Constituinte sem povo não traz nada de novo”, numa alusão à transição que poderia ocorrer sem a participação popular, e como, de fato, ocorreu em 1985. A outra situação era de que dois padres franceses haviam sido presos no município de São Geraldo do Araguaia, acusados de incitarem colonos, e que dali havia resultado na morte de um fazendeiro. Por conta disso, o padre italiano recém-chegado havia colocado ao redor do presépio montado na igreja alguns pedaços de arames farpados, simbolizando as cercas que começavam a tomar conta do campo. Neste episódio, depois de uma celebração no dia 25 de dezembro, vários jovens entraram na matriz e agrediram o padre, arrancaram a faixa que estava do lado de fora. O caso ganhou repercussão porque o religioso, após a violência sofrida, não mais queria continuar os festejos da festividade de Nossa Senhora de Nazaré, que ocorre todo final de ano.

Foi por conta dessa e de outras situações que o ex-prefeito de Moju, naquela ocasião, redigiu uma carta que foi distribuída pela cidade, a fim de mostrar o lado “negativo” dos religiosos que ali se encontravam, neste caso o padre Sávio e o padre Sergio Tonetto, além das freiras Rosa Paes e Adelaide. Além de agressivo, o tom da carta soava como algo “moralizante” para a sociedade, como se pode observar no trecho a seguir.

Vejam... As festas do Divino, de Nossa Senhora de Nazaré, são como as festas de N.S. da Conceição em Abaetetuba, e N.S. Santa Ana, no Igarapé-Miri. Lá no Abaetetuba e no Miri, vão dezenas de parlamentares federais, estaduais, para compartilharem dos festejos e não vão ouvir desaforo de padres estrangeiros, pois lá, os referidos, já mantêm melhor compostura. Aqui, o chamado padre e essas caras sirigaitzinhas, que também se intitulam de irmãs, (matéria também tão ruim que nem cresceram), se aprazem em usar o púlpito, que para o povo humilde que é de Deus, é sagrado, para insultar aos visitantes... Estão enganados... Esse templo, que o povo humilde chama igreja, que eles estão usando, eles veem que tem duzentos anos de existências, então eles devem compreender, que somos um povo, tradicionalmente católico e essas festas decorrem de século e são os dias em que centenas de ou até milhares de mojuenses, residentes em Belém, Rio de Janeiro, São Paulo, ou em outro lugar do Brasil, procuram a terra mãe, para

compartilharem da alegria das datas de seus padroeiros. Nós também sabemos que reverenciar qualquer tipo de imagem, de ouro, de pau, de pedra ou de barro, é idolatria, vedada por Deus verdadeiro, entretanto, temos a certeza, o nosso povo humilde e sinceramente bem intencionado, carrega-os, com uma devoção tremenda, este seu pensamento lhe serve de indulgência perante Deus, que não é injusto, e que ver tudo mundo, inclusive, o que está dentro de nós. (REIS E SILVA).

Em 1984, o Sindicato dos Trabalhadores de Moju já estava sendo administrado por Virgílio Serrão Sacramento, e este já acumulava duas prisões por defender os trabalhadores rurais, uma havia sido em 1981 por ajudar a defender a terra da família do seu Aldenor dos Reis, na Vila do Sucuriju, contra o então “Zé Goiano”, morador da vila do Sarapoí e que, por força, queria se apossar desta terra, quando, no episódio, foram presos o dono da terra, seus irmãos Antonio dos Reis, Francisco dos Reis e o pai destes, Angélico dos Reis, além do presidente do STR que interferiu. Outra prisão ocorreu em 1984, quando o dirigente sindical, ao defender um grupo de colonos que estavam sendo expulsos de suas terras, foi acusado de ter desacatado o então promotor público Renato Maués, e mais uma vez ficou preso por 25 horas, como se pode ver no trecho do jornal *O Liberal*, publicado em junho de 1984.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Moju distribuiu ontem nota de solidariedade ao seu presidente Virgílio Serrão Sacramento, preso durante 25 horas por ordem do promotor público Renato Maués. O fato ocorreu no dia 29 do mês passado, a quando de uma audiência pública entre o promotor e os posseiros do município. De acordo com a nota, Virgílio, baseado no artigo 2, letra A do Estatuto do sindicato, e no artigo 513 da CLT, manifestou-se em defesa dos posseiros e acabou sendo preso, sob acusação de desacato à autoridade. A nota é assinada pelas delegacias de Ipitanga, Curupeté, Pedreira, Soledade, do sindicato de Moju e por entidades como o Diretório do PT daquele município, Comissão Pastoral da Terra, Diocese de Abaetetuba, Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, Central Única dos Trabalhadores e Sindicato dos Gráficos. Segundo ela, também esta é a terceira vez que Renato Maués, candidato a prefeito de Abaetetuba, pelo PMDB, nas eleições de 82, “rejeita a representatividade dos dirigentes sindicais”, ignorando os artigos nas leis que lhes permitem manifestar se em defesa de seus associados.

Apesar de os conflitos pela posse da terra terem sido intensos em várias áreas da Amazônia na década de 1980, culminando com a morte de muitas pessoas, inclusive lideranças sindicais como o pai e os irmãos

Canuto, Expedito Ribeiro, Benezinho, Gringo, Ir. Adelaide Molinari, Pe. Jósimo Tavares, entre outros, os trabalhadores rurais do município de Moju não desistiram da luta, apesar de ameaças constantes, e muitas outras arbitrariedades impetradas, a resistência foi forte e muitas vezes vitoriosa.

1 REASA E IPITINGA: UMA BATALHA ANUNCIADA

Os conflitos pela posse da terra em Moju, iniciados em fins dos anos 1970, juntamente com a chegada dos diversos projetos agroindustriais, começaram a se tornar intensos e fora de controle a partir do ano de 1983, quando o então vereador e um dos donos da firma Reasa foi morto, e até o ano de 1987, quando os trabalhadores rurais da região do rio Jambuaçu invadiram a sede do município e promoveram um incêndio na delegacia de polícia e na casa do chefe de Pistologem Claudomiro.

Os projetos de dendê e coco, possivelmente, foram os de maior porte instalados no município de Moju na década de 1980. Para expandir suas áreas, os donos utilizaram sempre dois modos práticos, a compra da terra em valores muito baixos, assegurando geralmente aos proprietários uma vaga nessas indústrias de assalariados, ou então, caso os proprietários resistissem, recorriam ao uso da força, através da violência da expulsão.

Ademar da Silva Campos, em seu estudo sobre o confronto em Eldorado dos Carajás, mostra a participação dos governos em todo esse processo conflituoso.

O governo para atender os objetivos de ocupação do território, facilitou a aproximação das terras. Grandes empresas e proprietários se estabeleceram na região, atraídos pelos incentivos fiscais e creditícios que facilitavam a sua instalação na Amazônia, por outro lado, a propaganda do governo “Terras sem homens para homens sem terra” foi responsável por atrair migrantes, em especial nordestinos. [...] o número de assassinatos no campo chama a atenção, principalmente nas áreas que recebem maior volume de incentivos fiscais. As medidas tomadas pelo governo para a realização de uma possível Reforma Agrária não têm solucionado esses problemas até hoje, os planos direcionados para esse objetivo, não diminuíram de maneira significativa a violência no campo [...] (CAMPOS, 2002, p. 45).

Para a direção do STR, o ano de 1983 deu início ao auge dos conflitos pela posse da terra, principalmente na região localizada próximo à Socôco e à Reasa, onde se deu o conflito que terminou na trágica morte do vereador Edmilson Soares. Havia apenas seis meses que a nova direção tinha assumido o cargo, e já tinha um grande problema pela frente, resolver uma

causa de terra com a grande firma Reasa, e que, ainda por cima, tinha um representante no poder legislativo.

Mas o STR também tinha a sua nova liderança. O sindicalista Virgílio sempre estivera presente para discutir junto aos trabalhadores as questões sociais e políticas que os afetavam, não importava se fosse na sede do sindicato, nas comunidades ou em Belém, denunciando junto aos órgãos competentes. Uma das grandes preocupações do sindicato, de um modo geral, era realmente com a entrada do capital especulativo no município, o sindicato sabia que o objetivo das indústrias era conseguir terras a qualquer custo. Edgar Valente, um dos moradores do Ipitinga, explica como ocorreu o conflito envolvendo os pistoleiros e o vereador Edmilson Soares, da firma Reasa, e os trabalhadores rurais na localidade do Curuperé em 1984.

No dia que tava marcado para eles entrarem com o trator na mata para aumentar o limite da firma, eu estava participando de um curso bíblico na cidade, quando me avisaram, eu falei para o Virgílio e pro padre que eu ia embora. O Virgílio junto com o Barreiro e o Messias foram comigo lá no Ipitinga, o clima estava muito tenso. Nós se armemos de espingarda e fomos pra mata, que era por onde eles vinham, nós dividimos em dois grupos, o Virgílio queria ir junto, e nós não deixamos, chega ele chorou. Nós achamos que ele tinha que ir resolver a parte burocrática por nós, eu com uns mais dois fomos pra beira do ramal na estrada que ia pra lá, e o restante foram pra dentro da mata, por onde eles vinham, no lugar em que estava sendo cortado o pico pra aumentar as terras pra eles. Isso era de noite. O negócio tava feio porque eles disseram que iam atacar a casa do Deló. O Edmilson, o dito cujo que era muito corajoso, ia à frente com dois revólver na mão. Lá pelas seis horas da manhã, nós ouvimos um disparo, eu fiquei muito apreensivo porque eu não sabia quem poderia ter morrido. Depois lá pelas oito horas, nós fomos pra direção que eles estavam, e foi aí que nós escutamos muitos tiros, mas muito mesmo, depois parou, quando nós vimos, passou um carro em disparada de dentro pra fora [em direção à cidade]. Com mais um pouco passou uma caçamba, parou perto de nós, uns dois homens cochicharam e foram embora. Quando nós se reunimos com o restante do pessoal, foi que nós soubemos que o vereador Edmilson, então dono da firma tinha morrido, nós ficamos alegres, porque não era nenhum dos nossos.⁵

O conflito ocorrido na região do Ipitinga e do Curuperé foi um dos mais marcantes desse período, primeiro porque haviam envolvido vários trabalhadores, e segundo porque a vítima era influente, um vereador,

⁵ Edgar de Souza Lima, trabalhador rural, residente na comunidade de Ipitinga.

segundo os dirigentes do sindicato, esse conflito poderia ter sido evitado se as autoridades governamentais tivessem tomado as devidas providências, como pode ser observado no livro de Sacramento (2009).

Ainda sobre a morte do vereador Edmilson Soares, algumas matérias noticiaram o ocorrido, entre uma delas estava a do jornal *A Província do Pará*, cuja capa trazia o título: “Posseiros assassinaram vereador do PDS em Moju”. A reportagem prosseguia com a seguinte versão.

Interferindo num problema de terra a favor da firma Reasa, responsável pela implantação do projeto Dendê, no Moju, o vereador do PDS, Edmilson Ribeiro Soares, terminou sendo morto, por posseiros, numa emboscada. Foi sexta-feira, às sete horas, quando penetrava na área em litígio, na localidade de Curuperé, em companhia de quatro funcionários da Reasa. A viatura em que estavam foi atacada por mais de 60 homens, todos armados, tombando o *Edil* com uma carga de chumbo no peito. O crime levou tensão ao município, havendo deslocamento de uma tropa da PM de Belém, e reforço requisitado de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Conde. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 1984, grifos do autor).

Já no jornal *O Liberal*, também do dia 09 de setembro, a manchete em destaque não soou tão forte. Dizia assim: “Vereador morto no Moju ao verificar uma demarcação”. De modo parcial, diferente da reportagem do jornal *A Província do Pará*, a matéria agora apenas noticiava os fatos, sem aparentemente tomar “partido”. Assim, a matéria afirmava que o vereador havia sido morto porque vistoriava uma área da empresa. Estando acompanhado por mais três homens sendo que apenas este sofreu os disparos, sendo morto instantaneamente.

É evidente que a situação tenha chegado a esse ponto por conta da falta de interferência do poder público do Estado brasileiro, sem que as autoridades pudessem ter se manifestado, a fim de que a situação tivesse chegado a tal fato lastimável. Assim, os discursos feitos por parlamentares após a morte do vereador, pouco ou nada mudaram no modo de pensar a terra em Moju.

Após a morte do vereador Edmilson, os 44 acusados pela morte foram presos e levados para a cidade de Abaetetuba, onde ficaram detidos por cerca de sete dias, pois, como não foi possível identificar de que arma saiu o tiro que causou a morte da vítima, estes foram aguardar o processo em liberdade, sendo que, em 1997, após ter passado mais de vinte anos, o crime foi prescrito, e os moradores da comunidade de Curuperé e Ipitinga continuaram com suas atividades agroextrativistas nessas localidades. A Reasa recuou, mantendo uma linha de produção baseada nas terras que havia adquirido no início dos anos de 1980. Atualmente, as relações de conflitos têm se voltado

para as Comunidades Remanescentes de Quilombolas localizadas na região do Jambuaçu.

2 O AGRONEGÓCIO DÁ O “TROCO”. A MORTE DO SINDICALISTA VIRGÍLIO

O STR havia enfrentado muitas dificuldades para sair das mãos dos pelegos. O sindicato e os trabalhadores já haviam comemorado muitas vitórias na justiça e na “marra”, garantindo a posse de suas terras, mas, em 1987, a dor tomou conta da família e dos lavradores e companheiros do sindicalista Virgílio, cuja vida fora vida. Um informativo feito pela Igreja mostra quem era o Virgílio:

Lavrador, pai de família; era casado com D. Maria Diniz Sacramento, onze filhos: José Dorival, Maria Dinalva, Edna do Socorro, Sandra Regina, Elias, João Agnelo, Maria de Lourdes, Marlene, Ilene, Virgílio Junior e Noemi, de quatro meses. Nascido em Limoeiro do Ajuru-PA, carregou a cruz da migração em busca de uma terra prometida, um dos 40 milhões dos brasileiros migrantes, estrangeiros em sua própria terra. Virgílio passou dois anos em Almeirim; sete em Tomé-Açú, trabalhando inclusive como assalariado rural de um japonês e finalmente chegou a Moju, onde conseguiu um lote de terra que prontamente documentou. Tinha realizado o seu sonho [...].⁶

O sindicalista Virgílio, sempre foi engajado na luta em defesa dos trabalhadores rurais, primeiro como presidente, havia incorporado realmente esse desafio, nada o fazia mudar de ideia. Maria do Livramento, esposa e companheira resume bem o ideal do esposo e companheiro Virgílio:

Nós chegamos em Moju no final do ano de 1976, o Virgílio mais uns dois irmãos compraram um terreno no Sucuriju, foi muito difícil, porque lá em Tomé-Açú a gente já estava se organizando, e aqui nós íamos ter que começar tudo de novo, ainda mais porque o João tinha acabado de nascer. A família do seu Messias e do seu Aldenor nos ajudaram muito nesse momento, o Virgílio se associou logo no sindicato, mas ele vivia reclamando da direção, que não prestavam conta, era muito diferente. Quando eles ganharam a eleição em 83, ele começou a fazer visitas nas comunidades, ir pra outras cidades, pra Belém, às vezes, ele chegava em casa e ficava em silêncio, ele nunca falava que tinha sido ameaçado de morte, eu acho que ele tinha medo que eu soubesse.⁷

⁶ Nota sobre o assassinato do Virgílio Serrão Sacramento divulgado pela paróquia de Moju. Arquivo Pessoal.

⁷ Sacramento, Maria do Livramento. Trabalhadora rural e viúva do sindicalista Virgílio.

Quem também relembra um pouco da história do sindicalista é a senhora Nazaré Valente, moradora do Ipitinga. Relata um pouco da vida do companheiro:

O Virgílio era uma pessoa muito boa, quando acontecia qualquer coisa, ele vinha logo nos procurar, um dia ele chegou em casa e nós começamos a conversar, ele dizia que era melhor morrer lutando do que morrer de fome.⁸

O sindicalista Virgílio era um homem comprometido com a luta, em 1987, já não era mais presidente do sindicato, porém já fazia parte da direção de entidades mais elevadas, como tesoureiro da CUT Guajarina, membro efetivo do diretório estadual do PT, e em fevereiro havia sido eleito membro do conselho fiscal da FETAGRI. Porém, ainda continuava atuando firme em defesa dos trabalhadores rurais de Moju, era o seu delegado representante.

No dia 05 de abril de 1987, um domingo, ia ter assembleia geral do STR, ele e sua esposa tomaram banho bem cedo e, junto com a caçula Noemi, foram pra cidade em sua moto [Honda modelo C100], também o filho mais velho, José Dorival participou da assembleia. O encontro terminou com um almoço, Virgílio demorou um pouco conversando com os amigos e depois resolveu voltar pra sua casa que ficava a 8 km da cidade. Quando chegou em casa, por volta das 14 horas, percebeu que não tinha levado o jantar e, então, retornou à cidade para comprar, na volta assistiu um pouco a uma partida de futebol de dois times da cidade, pois estavam lá na beira do campo várias pessoas conhecidas. Quando voltava a um quilômetro de sua casa, foi atropelado e morto.

Edgar Valente comenta que, no dia da morte, na assembleia, ainda foi falado sobre a decisão da segurança do Virgílio.

Teve um tempo em que o prefeito, vice-prefeito, vereadores criaram ódio do presidente do sindicato e do padre, principalmente depois que o vereador foi morto, eles falavam que ia ter desforra. Inclusive no dia em que aconteceu, de manhã, nós ainda falamos na questão da segurança, que devia ter sempre alguém pra andar com ele, mas nós não colocamos em prática.

Dorival, filho mais velho de Virgílio, também relembra a preocupação do sindicalista com a educação, afirmando que o sindicalista sempre estava fazendo debates para verificar a possibilidade de melhoria do

⁸ Nazaré Valente Lima, esposa de Edgar Lima, ex-professora, é uma das lideranças de sua comunidade, Ipitinga, que em julho de 1995, passou a ser denominada Comunidade Virgílio Serrão Sacramento.

processo educacional no município, principalmente nas localidades onde não existiam escolas e os filhos dos lavradores não conseguiam ter acesso ao ensino, ou estudavam, no máximo, até a 4ª série primária, pelas dificuldades de chegar à sede do município.

O papai, apesar de ter pouco estudo, mas fazia uma contribuição muito grande pra isso, era uma pessoa que era preocupado com a educação no município, tanto é que eu o considero como um dos principais educadores apesar de não ser professor e ter a cultura, não ter educação, o conhecimento, mas era um educador ferrenho no município de Moju. Tanto é que debatia a implantação de várias escolas no município de Moju, em diversas localidades, com estrutura, com professores qualificados e ele também entrava pra dentro do SINTEP e fazia essa discussão no município e era bastante respeitado nessa área pelos professores do município que tinham como uma pessoa que era preocupado, que quando eu estava concluindo o meu ensino, era uma das cobranças que ele me fazia, que quando eu formasse, viesse a retribuir pro município ensinando nas comunidades, nos lugares do interior que chamava ali de ensinar os filhos dos trabalhadores rurais.⁹

O Jornal *O Liberal*, do dia 07 de abril de 1987, noticiou a morte do líder sindical, afirmando que esta não poderia simplesmente ter sido causada por um acidente, pois, segundo as informações colhidas pelos trabalhadores rurais de Moju, davam conta dessa situação. Segundo a reportagem que tinha ido colher informações sobre o caso, o sindicalista Virgílio, após participar de uma reunião, voltava para sua casa, quando foi atingido violentamente pelo caminhão de placa PT 1189, de Castanhal, e, no momento do atropelamento, não havia nenhum movimento na estrada, e o caminhão não desviou de algum obstáculo ou carro, ele simplesmente vinha atrás do Virgílio, que vinha em sua moto. Muitas pessoas no município estavam protestando contra a morosidade da polícia local, pois, de acordo com algumas informações, o motorista estaria preso em Tailândia, mas o delegado local nada estaria fazendo para solicitar sua transferência para o município mojuense, e que, no dia do crime, a única coisa que fizeram foi ir até o local. Sobre o velório, assim informou o jornal.

Ao velório e enterro de Virgílio, compareceu uma multidão de cerca de mil pessoas vindas das várias localidades do município e de outras cidades da região, inclusive de Belém. Eram representantes de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, da Comissão Pastoral da Terra e de outras entidades que assessoram os trabalhadores, além da Central

⁹ José Dorival Diniz Sacramento é matemático formado pela UFPA, filho de Virgílio. Entrevista realizada em 10/03/2006.

Única dos Trabalhadores, da qual Virgílio era tesoureiro da região Guajarina. Ele havia sido empossado semana passada como membro do Conselho Fiscal da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), depois de uma acirrada disputa onde a chapa de oposição conseguiu derrubar o ex-presidente, no cargo há 14 anos. Virgílio também era ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Moju e ocupava atualmente o cargo de delegado representante junto a FETAGRI.

Infelizmente para a família e para o STR de Moju, o processo sobre a morte do sindicalista Virgílio, assim como tantas outras vítimas do latifúndio, não seguiu adiante. Foi arquivado, mesmo com pressão dos advogados da CPT, do STR, é muito provável que o poder do dinheiro tenha falado mais alto. Apenas o motorista e assassino foi fichado, ficando respondendo o processo em liberdade. A Anistia Internacional, cobrando providências dos governos do Brasil, a nível Federal e Estadual, reportou sobre a situação do município de Moju, em que as autoridades até aquele presente momento nada tinham feito para esclarecer a situação no campo. Em uma das cartas endereçadas ao prefeito municipal, que naquela ocasião era o João Cardoso, dizia o seguinte.

Exmos. Sr. Sendo membro da Seção Sueca da Anistia Internacional sinto-me no direito de denunciar crimes e violências praticadas na zona rural do Brasil, de que latifundiários pagam homens armados que matam e espancam pobres agricultores, trabalhadores e outras pessoas devido a litígios de terras. Cito o exemplo do Dirigente Sindical VIRGÍLIO S SACRAMENTO no dia 5 de Abril 1987, em Moju. A Anistia Internacional não se pronuncia sobre os litígios de terras, mas considera de responsabilidade das autoridades competentes na região evitar de todas as maneiras a reincidência de sevícias e assassinatos. Solicito aos poderes federais que, com determinação e firmeza, tentem fazer com que as autoridades estaduais assumam a sua responsabilidade atuando legalmente para impedir o prosseguimento das violências na zona rural.

Como centenas de casos de violência praticados contra as lideranças e trabalhadores rurais no Brasil e na Amazônia e que ficavam sem solução, na maior parte por descaso das autoridades competentes, principalmente do Judiciário, a morte do sindicalista Virgílio acabaria entrando para somar a estas estatísticas, mesmo que a pressão existisse por parte dos movimentos sociais como da FETAGRI, CUT, CPT, Fase, entre outros, no Brasil, além de organismos de outros países, como a própria Anistia Internacional; a impunidade falou mais alto neste caso também, ficando os familiares órfãos de um pai e os trabalhadores rurais sem uma das suas principais lideranças.

3 O DIA EM QUE MOJU VIVEU UM CLIMA DE GUERRA

Os anos 1980 estavam chegando ao fim, mas a violência no campo em Moju não. Prova disso era a morte do líder sindical Virgílio no mês de abril de 1987. Também nesse mesmo ano, em setembro, havia sido morto o presidente do PMDB local, de forma não esclarecida, e pela forma como aconteceu tudo indicava que este havia sido a mando de alguém. Manoel Coimbra como era conhecido, um comerciante que mantinha uma relação muito amistosa com os colonos, sempre comprava os produtos agrícolas direto destes nas suas casas, e no dia da sua morte, viajando de madrugada para algumas vilas da PA 150, em um trecho entre os municípios de Moju e Tailândia, encontrou vários pedaços de pau na estrada. No momento em que seus ajudantes foram retirar os obstáculos, vários homens encapuzados se aproximaram do carro e dispararam vários tiros de escopeta, acertando a vítima sem nenhuma chance de reação e que teve morte instantânea, não sendo levado nada, nem algumas joias, como cordão, pulseira e relógio de ouro que eram usados.

Por tudo isso, somado aos anos anteriores, o município vivia momentos extremos. Assim, no início de 1988, mais uma vez a cidade foi “sacudida” por um ato de violência, desta vez causada pela organização dos colonos da região do Jambuaçu. A ação dos lavradores foi tamanha que causou susto e temor em todos os moradores, pois jamais imaginava-se um ato tão ousado como que estes homens fizeram. Nada mais, nada menos que invadir a cidade no dia 08 de janeiro daquele ano.

Segundo informações do padre Sérgio, os moradores da região do Jambuaçu, cansados pela onda de violência que os assolava, estavam se programando para virem para a cidade e expulsarem um grupo de pistoleiros que ali se encontravam, sendo o chefe deste Claudomiro Barbosa, e tendo como seu bando aproximadamente mais uns sete homens, que destacavam-se como os mais perigosos o Alvim, Quelezinho e um outro chamado de Bira. Os moradores, principalmente do Jambuaçu e outras lideranças sindicais acusavam esses pistoleiros, sob o comando do Claudomiro, de receberem propostas de interessados para comprarem as terras de colonos, e se estes se negassem defender, poderiam retirá-los a força de suas propriedades.

O plano dos colonos estava todo acertado, faltando definir a data da “invasão”, por conta de falta de algumas coisas, sabia-se apenas que seria em janeiro. Porém, um colono conhecido por Canindé e outro chamado de João, moradores da mesma região estiveram na cidade por volta do dia 03 de janeiro, tomando bebida alcoólica, o Canindé excedeu-se e, após certa embriaguez, comentou em bom tom, que sozinho iria matar o principal alvo

dos colonos, Claudomiro, que alguém avisou naquele momento o delegado de polícia, não tendo dificuldade para fazer a prisão dos dois homens.

À noite, ainda de acordo com informações do padre e também da imprensa local, o sargento de polícia, conhecido apenas por Modesto, adentrou na delegacia e retirou o Canindé junto com o outro homem chamado João e, na companhia de outros pistoleiros, os presos foram levados para um lugar desconhecido, sendo ali nesta noite torturados e sendo obrigados a cavarem uma cova, e, depois de tudo isso, foram os executados com tiros pelo corpo, principalmente no peito.

Passados aproximadamente dois dias, alguns moradores, caçando, perceberam vários urubus sobrevoando uma área, e que seguiram para essa direção, descobriram marcas de sangue que os levou até onde estava uma cova rasa com os corpos das duas vítimas, e, em seguida, foram denunciar à polícia de Moju, gerando uma curiosidade, e fazendo com que a notícia se espalhasse, chegando até a região do Jambuaçú, quando os lavradores não tiveram dúvida que havia chegada a hora de entrarem em ação e tentar dar um basta na situação. Com a manchete principal, “Delegacia e casa destruídas”, assim o jornal *O Liberal* (1988) noticiou a ação dos colonos da região do Jambuaçú.

Por volta das 10 horas da manhã de ontem, cerca de cem homens armados com espingardas cartucheiras (de caça), invadiram o município de Moju, com 15 mil habitantes e a 70 km de Belém. Eles chegaram em caminhões e, numa ação ordenada, dispersaram-se em grupos pela pequena cidade. Quase que simultaneamente destruíram o posto telefônico da Telepará, invadiram e destruíram a delegacia e em seguida incendiaram a casa de Claudomiro Barbosa, dono da fazenda “Terra Vista”.

Citando um horário equivocado, o jornal fazia referência à ação do grupo dos colonos que havia adentrado a cidade no dia 07 de janeiro. Diferente do que a reportagem frisava, não era em número de cem e muito menos o horário teria sido as 10 horas, mas sim bem cedo da manhã e a quantidade de homens seria de aproximadamente uns 80, também estavam todos com os rostos pintados de carvão, para não serem reconhecidos.

Essa estratégia de pintar o rosto com carvão é mostrada pelo historiador social inglês, Thompson (1987), quando mostra no seu trabalho *Senhores e Caçadores* a forma estratégica que existia no século XVIII de os camponeses apanhar lenha e caçar nas florestas reais e dos nobres da Inglaterra. Tudo isso era pra fugir da temida Lei Negra. Sem o conhecimento desta obra, os homens do Jambuaçú, também procuraram uma forma de fugir das leis da justiça brasileira, ou até mesmo de possíveis retaliações.

O jornal *Diário do Pará*, do dia 08, noticiava com uma diferença a ação. Para o jornal, os mais de 100 posseiros haviam invadido a cidade onde destruíram e incendiaram a delegacia de polícia. Nesse caso, o objetivo dos revoltosos era matar os policiais que davam cobertura ao pistoleiro Claudomiro, e que conseguiu escapar. Percebe-se uma contradição nas informações dadas no primeiro momento pelos veículos de comunicação.

Os anos finais da década de 1980 mostraram que, depois de muitas mortes no campo e a expulsão do grupo de pistoleiros em Moju, iria sofrer uma diminuição, no entanto aquela década jamais poderá ser esquecida. No entanto, muitas marcas ficaram, muitas cicatrizes ainda persistem principalmente nos que sofreram mais diretamente esse processo. Pessoas que foram ameaçadas de morte, de expulsão de suas terras, as que perderam suas propriedades ou que foram vítimas... Muitas lembranças desse tempo ainda estão vivas na memória, seja de tristezas, seja de dor. Mas a verdade, é que, desse tempo, muitas lições podem ser tiradas para as futuras gerações, principalmente no modelo de desenvolvimento que se deve pensar em tempos contemporâneos, principalmente nesta segunda década do século XXI.

A invasão na sede do município de Moju, ocorrida no dia 07 de janeiro de 1988, foi uma tentativa de dar um basta no alto índice de violência que transcendia toda e qualquer barreira de ordem ou respeito. A cidade estava à mercê dos pistoleiros, que circulavam sem o menor pudor na área urbana ou rural. Estes eram facilmente identificados, pelo temor que transpassavam para a população. Após a invasão na cidade, a violência no campo não terminou, mas teve uma diminuição considerável, principalmente nos primeiros anos seguintes.

REFERÊNCIAS

A PROVÍNCIA DO PARÁ, Jornal. 09 e 10 de Setembro de 1984. Fonte CPT Regional Norte II.

BECKER, Bertha. **Amazônia**. 6.ed. Rio de Janeiro: Ática, 1998.

CAMPOS, Ademar da Silva. **O confronto em Eldorado do Carajás**: trágica do processo histórico da concentração de terras no Brasil. Belém: Promev 2002.

FONTES, Edilza. A Batalha da Borracha, a imigração nordestina e o seringueiro: a relação história e natureza. In: LIMA, Maria Roseane Correa Pinto; NEVES, Fernando Arthur de Freitas (Org.). **Faces da História da Amazônia**. Belém. Paka Tatu, 2006.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra**: História Social da Terra e da Luta pela Terra numa área da Amazônia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky, **Estado, Bandidos e Heróis**: Utopia e Luta na Amazônia. Belém: CEJUP, 1997. (Coleção Amazoniana)

MOJU. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2012. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Moju&oldid=28553196>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

O LIBERAL, Jornal. **Trabalhadores de Moju estão solidários**. Belém, 04/04/1984. Arquivo pessoal.

_____. **Suspeita de homicídio no atropelamento**. 07/04/1987. Fonte. CPT. Belém.

_____. Delegacia e casa destruída, Grupo mascarado invadiu a cidade de Moju. 08/01/1988. Fonte: CPT – Belém.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de **A Geografia das Lutas no Campo**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1989.

PETIT, Pere. **A esperança equilibrista, a trajetória do PT no Pará**. Belém. Boitempo, 1996.

SACRAMENTO, Elias Diniz. **A luta pela terra numa parte da Amazônia**: o trágico 07 de setembro de 1984 e seus desdobramentos. Belém: Açai, 2009.

_____. **As almas da terra, a violência no campo paraense**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de. Pós-graduação em História, Universidade Federal do Pará, Belém 2007.

REIS E SILVA, Manoel dos. **Carta aberta distribuída ao povo mojuense**. Fonte: Paróquia do Divino Espírito Santo de Moju.

THOMPSON, E.P. **Senhores e Caçadores**: a origem da Lei Negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

POPULAÇÃO TRADICIONAL AMAZÔNIDA VERSUS RACIONALIDADE ESTATAL: “DECIFRA-ME OU TE DEVORO”

*José Bittencourt da Silva*¹

Resumo: O presente artigo objetiva expor e compreender o conceito de população tradicional, suas dificuldades frente à lógica racional/legal estatal e o papel da educação escolar neste contexto. Essas populações, indelevelmente ligadas ao sistema de aviação, estão mergulhadas atualmente em um difícil dilema: superar suas amarras práticas e valorativas herdadas da ambiência do barracão e aprender a complexa tarefa de movimentar-se dentro da arquitetura do aparelho de Estado brasileiro. Este novo comportamento, pautado em processos legalmente estatuidos, exige conhecimento e capacidade argumentativa (empoderamento) para a objetivação de demandas peculiares, como por exemplo, a segurança fundiária e proteção dos ecossistemas naturais. Acredita-se que a educação formal, nesta conjuntura, pode e deve ser vista como uma esfera da vida humana suscetível de fomentar nas populações tradicionais a qualidade histórica imprescindível ao seu desenvolvimento comunitário. O trabalho buscou fundamentar suas arguições em pesquisa bibliográfica realizada em biblioteca virtual e física, assim como em acervo pessoal, o qual foi utilizado na construção tese de doutoramento do autor. O que segue são aprofundamentos acerca do objetivo levantado, a partir da literatura examinada.

Palavras-chave: População tradicional; racionalidade estatal; educação formal.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a mitologia grega, Édipo, Rei de Tebas, enfrentou uma longa jornada em seu passado na busca pela conclusão de seu inexorável destino: matar seu próprio pai e desposar sua mãe. Nesta épica caminhada, ele se deparou com uma esfinge no meio do deserto. Com corpo de leão e cabeça de gente, a escultura teria expressado ao herói grego a seguinte fala: “decifra-me ou te devoro” (SÓFOCLES, 2003). Assim, quem não respondesse à pergunta formulada pela esfinge seria castigado com a sentença de morte. Era, portanto, necessário saber as respostas certas para continuar a viagem. Ao responder corretamente ao enigma lançado, Édipo salvou a sua vida e a cidade de Tebas.

Do mesmo modo, as populações tradicionais da atualidade, em sua trajetória pela efetivação das próprias utopias,² colocam-se à frente do Estado

¹ Sociólogo e especialista em Ciência Política (IFCH/UFPA), mestre em Planejamento do Desenvolvimento e doutor em Ciências Ambientais (NAEA/UFPA). Atua como professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, UFPA. E-mail: jbsilva@ufpa.br.

² Utopia no sentido positivo do termo, ou seja, como ideia-força que movem as pessoas na

nacional brasileiro com um problema edipiano similar: decifrar e aprender como se movimentar segundo a racionalidade estatal moderna ou ser devorada por ela. De fato, esse enigma (lógica racional/legal) é, ao mesmo tempo, um obstáculo e uma condição para a superação dos gargalos que entravam os processos de melhoria individual e coletiva das comunidades tradicionais, em particular as que estão colocadas em Unidades de Conservação de Uso Sustentável (UCUS), como as Reservas Extrativistas (RESEX).³

O presente artigo busca expor e debater esse dilemático confronto entre as práticas das populações tradicionais residentes nas RESEX, historicamente ligadas a valores e processos não formais de conduta, frente à lógica racional estatal infligida pelas relações de papéis pré-estabelecidas na letra da lei. Precisamente, o que se deseja discutir é a difícil e necessária capacidade de movimentação das populações tradicionais das RESEX dentro da arquitetura do aparelho de Estado, haja vista que este é um campo de ação pautado em processos legalmente estatuidos e que, por isso, exige conhecimento e capacidade argumentativa para uma movimentação em prol dos anseios e desejos comunitários, como, por exemplo, a segurança fundiária e proteção dos ecossistemas locais.

A pesquisa bibliográfica (CARVALHO, 1995; SANTOS, 2001; SEVERINO, 2007), realizada em biblioteca física, virtual e acervo pessoal, foi a base para as discussões contidas neste trabalho. Assim, para a exposição conceitual acerca das populações tradicionais, podem-se citar os seguintes autores: Allegretti (1994), Balée (1989), Diegues (1996; 1993), Cunha e Almeida (1999), Redford (1997), Roué (1997), Silva (2003; 2007; 2010) e Simonian, (2000; 2003). Quanto às arguições sobre a estrutura racional/legal do Estado e o necessário empoderamento das populações tradicionais via educação escolar, foram imprescindíveis os trabalhos de Weber (1992; 1996), Freire (2001; 1997; 1983), Gadotti (2008), Schiavo e Moreira (2005) dentre outros.

O artigo foi dividido em dois momentos bem definidos, a saber: primeiramente, buscou-se apresentar o significado do conceito de população tradicional, no qual se destaca o aspecto da sustentabilidade ambiental. Em seguida, tem-se a apresentação do aqui chamado enigma edipiano das populações tradicionais, qual seja: aprender como se movimentar segundo

busca pela realização de desejos ainda não materializados no presente, ou ideias que tendem à modificação do *status quo* vigente (GALEANO, 2007).

³ Essa especificação acerca das populações tradicionais que moram em RESEX se dá porque o autor apresenta maior *background* junto à realidade dessas áreas. Todavia, o debate apresentado pode ser universalizado para outros locais e populações amazônicas que apresentam processos históricos similares de formação.

a lógica estatal moderna ou ser devorada por ela. Para que o trabalho não ficasse puramente em uma exposição/diagnóstico desse dilema, coloca-se a educação escolar como importante esfera social na construção de uma qualidade histórica diferenciada desses grupos amazônidas, isto é, uma educação suscetível de desconstruir condutas éticas nefastas ao interesse comunitário e afirmar sentimentos de pertença, necessários a comportamentos grupais virtuosos, baseados em um fazer individual com fins coletivos. O que segue são aprofundamentos acerca da temática levantada a partir da literatura examinada.

2 POPULAÇÃO TRADICIONAL: SENTIDO E SIGNIFICADO DO CONCEITO

Historicamente, o conceito de população tradicional está ligado ao processo de formação das Unidades de Conservação de Uso Sustentável (UCUS) na Amazônia, particularmente ao movimento de construção e institucionalização das primeiras Reservas Extrativistas – RESEX (ALLEGRETTI, 1994; SIMONIAN, 2000; SILVA, 2003, 2007) no Brasil. De fato, o termo emerge a partir da produção acadêmica de teóricos que pensaram e contribuíram com busca de resolução das demandas do movimento dos trabalhadores extrativistas do Acre, inicialmente chamados de Povos da Floresta, face à identificação de suas práticas econômicas e relações com a natureza serem similares ao modo de vida indígena.

Cunha e Almeida (1999) assinalam que o conceito de população tradicional é bastante abrangente, uma vez que seu sentido engloba, por exemplo, desde os coletores de berbigão de Santa Catarina, passando pelas babaçueiras do sul do Maranhão e até quilombolas do Tocantins. Em que pese esta percepção generalizante, esses autores definiram uma população tradicional como aquela que apresenta, pelo menos em parte, “[...] uma história de baixo impacto ambiental e de que têm no presente interesse em manter ou em recuperar o controle sobre o território que exploram” (CUNHA; ALMEIDA, 1999, p. 184).⁴

Nesta mesma linha conceitual, tem-se Balée (1989), Diegues (1996; 1993), Roué (1997), Redford (1997), Simonian (2003) e outros que ratificam esse posicionamento. Eles buscam identificar, ordenar e apresentar peculiaridades essenciais para que certo grupo social seja colocado dentro dos

⁴ Território no mesmo sentido dado por Costa (2007), ou seja, como processo de domínio (político-econômico) e/ou apropriação (simbólico-cultural) de uma parcela do espaço por determinados grupos humanos, os quais se encontram condicionados pelo movimento peculiar do devir histórico.

marcos conceituais aceitáveis, inclusive do ponto de vista jurídico e político. Deste modo, esses teóricos entendem que as características fundamentais dessas populações podem ser buscadas na maneira relacional que elas travam com o meio ambiente. Consideram como populações tradicionais aquelas que, por décadas, séculos ou mesmo milênios, desenvolveram e ainda mantêm processos de adaptação a ambientes muito particulares, utilizando uma tecnologia simples, mas eficiente, e praticando uma cultura mítico-religiosa igualmente fundamentada no meio em que vivem.

Portanto, é o aspecto da sustentabilidade do meio natural o fundamento dessa formulação, ou seja, é a postura conservacionista de dada população amazônica frente aos ecossistemas locais o essencial para o conceito de população tradicional, o que vale também para o seu conteúdo real. Ressalte-se que essa tipificação conceitual vem sendo paulatinamente assumida por pessoas de carne e osso e, mais do que isso, já se tem o reconhecimento institucional dessas populações ao nível do Estado, o que lhes garante uma existência formal e legal, inclusive com espaço burocrático e administrativo próprio, que no caso dos moradores das Unidades de Conservação Federais tem-se o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

O ICMBio é uma autarquia vinculada ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) e integra o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA). Criado em 28 de agosto de 2007, cabe-lhe executar as ações do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), podendo propor, implantar, gerir, proteger, fiscalizar e monitorar as Unidades de Conservação (UC) instituídas pela União, bem como “fomentar e executar programas de pesquisa, proteção, preservação e conservação da biodiversidade e exercer o poder de polícia ambiental para a proteção das Unidades de Conservação federais” (INSTITUTO, 2011).

É desta forma que o Estado Nacional Brasileiro define as populações tradicionais residentes em UC, como sendo aquelas que se baseiam em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais (BRASIL, 2010). E mais, elas desempenhariam um papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica.

Diegues (1993, p. 248-249), que é uma referência importante no processo de construção conceitual da categoria população tradicional, chegou mesmo a enumerar onze especificidades concretas que compõem os atributos dessas populações, a saber:

- a. Dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis a partir do qual se constrói um “modo de vida”;
- b. Conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral;
- c. Noção de território ou espaço onde o grupo se reproduz econômica e socialmente;
- d. Moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter-se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra dos seus antepassados;
- e. Importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica numa relação com o mercado;
- f. Reduzida acumulação de capital;
- g. Importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou de compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais;
- h. Importância de mito e rituais associados à caça, à pesca e às atividades extrativistas;
- i. A tecnologia utilizada é relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o trabalho artesanal. Nele, o produtor e sua família dominam o processo de trabalho até o produto final;
- j. Fraco poder político, que em geral reside com os grupos de poder dos centros urbanos; e
- l. Autoidentificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras.

A esta estruturação conceitual, pode-se associar a ideia de que seria também fundamental fazer um levantamento das populações que podem ser caracterizadas como tradicionais, levando-se em consideração essas especificidades identificadas por Diegues. Aliás, segundo o Acervo (2010), poder-se-ia elencar as seguintes populações como sendo tradicionais: **açorianos, caíçaras, caipiras**, babaqueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreiros, pescadores, praieiros, quilombolas, ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não amazônicos, sertanejos e sitiantes.⁵

⁵ Aqui se faz necessária uma breve explicação. Do ponto de vista teórico, pode-se colocar os povos indígenas no rol das assim denominadas populações tradicionais. Todavia, os índios não são

Depreende-se, portanto, que qualquer tentativa de se conceituar população tradicional deve-se levar em consideração a perspectiva ambiental. E mais, faz-se necessário partir do pressuposto de que tal conceituação é resultante da percepção de setores da intelectualidade acadêmica, que passaram a focalizar o meio ambiente como objeto de pesquisa e intervenção. Precisamente, a análise da conservação dos recursos naturais pode ser considerada como o fio condutor que permitiu a aparição fenomênica das populações tradicionais na academia, as quais passaram a ser percebidas como capazes de utilizar, conservar e enriquecer os ecossistemas naturais. Foram exatamente as práticas econômicas, ambientais e simbólicas de coletores, extrativistas e catadores de produtos da floresta amazônica brasileira que deram a base real para a construção conceitual de população tradicional.

Importa observar que o componente ambiental desta conceituação colocou em pauta de maneira crítica antinomias seculares como: tradicional e o moderno; progresso e atraso; evolução e declínio, etc. De fato, ao relativizar essas dicotomias, denunciou-se também a arraigada visão etnocêntrica acerca dos saberes e práticas das populações tradicionais. Partiu-se do princípio de que a cata ou coleta dos produtos da floresta tendia ao desaparecimento e representava um anacronismo histórico no processo de desenvolvimento das comunidades locais. Autores como Homma (1989; 1993) e Amin (1999) buscaram demonstrar que o extrativismo e as populações ligadas a ele são realidades pré-modernas, vulneráveis ao progresso técnico e à competição do mercado. E mais do que isso, essa realidade emperraria o crescimento econômico e a melhoria de vida na Amazônia.

Todavia, essa perspectiva de Homma e Amin precisa ser relativizada, pois essa visão de modernidade está ancorada exclusivamente no crescimento econômico e no progresso técnico, ambos tidos, supostamente, como fonte única para o desenvolvimento de certa coletividade. Entretanto, as populações tradicionais podem ser tão modernas quanto qualquer outra população humana, se se der relevância à questão ambiental e/ou à biodiversidade como componente fundamental de análise. Ao contrário disso, pode-se dizer que as populações tradicionais são arquétipos para século XXI, pois, se o ser humano no terceiro milênio não se tornar um conservacionista por excelência, colocará em risco a sua própria sobrevivência. A lição fundamental mostrada por essas populações reside nos valores e nas atitudes em relação ao meio ambiente (BALÉE, 1989), exemplares para a posteridade ou, mais precisamente, para as gerações futuras.

amparados pelo SNUC, pois apresentam diferenças e especificidades históricas no seu processo de vivificação frente ao Estado Nacional Brasileiro, com legislação e amparo institucional próprios, ligados à Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Posey (1997) observa que as populações tradicionais (inclusas neste rol as populações indígenas) foram (e ainda são) fundamentais para a manutenção e melhoramento da biodiversidade dos ecossistemas na Amazônia e alhures. Diegues (2001 apud GUERRA; COELHO, 2009, p. 29), afirma que

[...] As práticas culturais de manejo dos recursos naturais desenvolvidas por algumas dessas populações interagem com o processo evolutivo das espécies a milhares de anos, de modo que a presença das populações e o manejo que fazem de determinados ecossistemas são essenciais à manutenção da biodiversidade. O caso dos Maasai é um exemplo, pois a implantação de parques e a retirada desse povo que manejava a paisagem de savana em regiões da Tanzânia e do Quênia, com queimadas periódicas, levaram a continuidade do processo de sucessão ecológica, de modo que áreas anteriormente cobertas por herbáceas passaram a ser dominadas por arbustos, com redução nas populações de grandes mamíferos.

Pode-se também citar os castanhais amazônicos como exemplo marcante da ação positiva das populações tradicionais sobre os ecossistemas (SIMONIAN, 2003).

Em tempos de destruturação sistêmica dos processos naturais, com perda desmensurada de biodiversidade, aquecimento global, produção de resíduos sólidos (inclusive os radioativos), escassez de água potável e incapacidade de suporte da biosfera para a produção de alimentos a todos, fazem-se necessárias mudanças paradigmáticas nos processos de desenvolvimento das sociedades modernas. Gadotti (2000, p. 77) afirma que esses problemas locais e globais da atualidade não serão resolvidos com novas tecnologias, mas sim a partir de uma nova relação saudável com o planeta “[...] reconhecendo que somos parte do mundo natural, vivendo em harmonia com o universo, caracterizado pelas atuais preocupações ecológicas”. Portanto, o que se faz necessário é exatamente uma mudança geral na conduta dos grupos humanos, frente ao modo de produção e consumo dos bens e serviços da vida moderna.

Enfim, ao longo da história, os seres humanos e suas múltiplas experiências têm alcançado importantes conquistas que o fazem avançar principalmente nos aspectos materiais de existência. Mas, a velocidade das mudanças e a rapidez com que as coisas são consumidas, tornam obrigatória a retomada, construção e consolidação de certos valores que apenas são conservados por populações tradicionais. O conceito de população tradicional está essencialmente ligado à manutenção de valores, tradições, cultura e sua relação com os ecossistemas naturais. Por isso, faz-se mister voltar o olhar

para essas populações e enxergar nelas a função pedagógica que suas práticas oferecem, principalmente nos contextos atuais modernos, em que se busca urgentemente a construção paradigmática de alternativas e possibilidades para os processos de desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável. Caso contrário, o atual modelo de crescimento poderá levar a humanidade a *débâcle* geral.

3 RACIONALIDADE ESTATAL: “DECIFRA-ME OU TE DEVORO”

O estágio atual de desenvolvimento do Estado moderno, mormente nas sociedades que implementaram processos de democratização do poder, configura-se como um local tencionado pelos interesses e conflitos de classes, categorias sociais, grupos de minorias, etc. Por conta dessas tensões, esse Estado pode ser percebido como uma arena relativamente autônoma, clivada por relações de dominação⁶ entre sujeitos políticos, os quais devem apresentar uma ética pautada em relações formais de papéis legalmente instituídos, isto é, ações comandadas por estatutos racionalmente construídos e aceitos por todos como legítimos. Portanto, é possível afirmar que o Estado é, por excelência, um espaço das ações racionais com objetivos previamente estabelecidos pela letra da lei, ou como afirma Weber (1992), uma esfera de dominação racional/legal.

Por ser uma esfera da vida humana caracterizada pela dominação racional/legal, a ação dos sujeitos participantes desse espaço legitima-se pelas regras do jogo. Pode-se mesmo perceber a arena estatal a partir da visão weberiana da ação comunitária

[...] na mediada em que 1) se orienta, de maneira significativa, por expectativas que são alimentadas com base em regulamentações, 2) na medida em que tal “regulamentação” foi feita de modo puramente racional com relação a fins, tendo em mente o agir esperado dos associados como consequência, e quando 3) a orientação provida de sentido se faz, subjetivamente, de maneira racional com relação a fins (WEBER, 1992, p. 325).

Por isso, é possível dizer que quanto maior o conhecimento, apreensão e verbalização das normas jurídicas (gerais e específicas) no âmbito

⁶ Para Weber (1996, p. 16) é necessário diferenciar poder de dominação. O poder se caracteriza por ser uma imposição de vontade, mesmo contra a vontade de outrem. Todavia, “por dominação deve-se entender a possibilidade de encontrar obediência a um mandato de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas”. No caso do Estado moderno essa obediência reside no papel que cada um apresenta, a partir do estatuto legitimamente aceito por todos aqueles que participam da arena racional/legal.

das organizações estatais, maior será a influência e a capacidade de encontrar obediência a determinado conteúdo junto às demais pessoas componentes da arena estatal. O inverso também é verdadeiro, ou seja, aqueles que se aventurarem a entrar neste campo, sem a qualificação necessária, estarão fadados a serem engolidos pelos que dominam as regras do jogo.

É exatamente essa realidade racional/legal que muitas populações na Amazônia e alhures estão sendo inseridas atualmente, isto é, as populações que estiveram durante muito tempo à margem dos processos institucionais e de desenvolvimento brasileiro, em particular aquelas hoje residentes em RESEX, estão sendo chamadas (sugadas) para dentro da dinâmica legalmente estabelecida pela lógica do Estado brasileiro, sem o devido preparo para isso. Agora, para ter validade ou sentido as ações das populações tradicionais precisam estar ancoradas na formalidade das regulamentações estipuladas. Precisamente, todas as práticas econômicas, sociais, ambientais etc., das populações tradicionais devem estar dentro dos padrões exigidos pela burocracia dos órgãos públicos, os quais fazem parte dos processos de gestão do espaço territorial ocupado por essas populações.

Todavia, essa nova realidade precisa ser debatida e compreendida, pois as populações tradicionais, que se adaptaram às múltiplas realidades ambientais amazônicas, bem como que produziram e reproduziram suas condições de produção nesse espaço, sempre estiveram presas a um modo de vida baseado em valores comunitários informais (não escritos), repassados de geração a geração e cristalizados através dos tempos, isto é, não possuem a cultura da formalidade estatal, a qual prima pelo fazer estatutário. Essa consciência coletiva pretérita (DURKHEIM, 2004) constituiu-se (e ainda se mantém) na base valorativa sobre a qual se efetivaram (e ainda se efetivam) as condutas individuais e coletivas das populações tradicionais.

De fato, como uma avalanche que draga inexoravelmente para dentro de si tudo o que encontra pela frente, o processo modernizante de homogeneização do espaço nacional brasileiro (BECKER, 2004), fez com que as populações tradicionais passassem a fazer parte da racionalização burocrática e administrativa do sistema político estatal em escala nacional e internacional, sem o devido preparo para isso. As RESEX, apesar de possuírem em seu nascedouro uma história de luta e conquistas sociais, configuram-se como a materialização dessa racionalidade estatal, a qual busca pautar as ações das populações tradicionais em regras legalmente instituídas, na medida em que buscam a institucionalização das ações tradicionais, historicamente ligadas a processos informais, não vinculados à gaiola de ferro da burocracia.

É assim que espaços territorializados anteriormente de modo informal, familiar e espontâneo passam agora a ter uma existência calcada na lógica de relações de papéis, e definida previamente por normas legais. Daí porque a institucionalização de organismos estatais (ICMBio, as secretarias estaduais e municipais de meio ambiente e outros), a criação de territórios plotados em mapa, planos de manejos e utilização de recursos naturais, zoneamento econômicos, metodologias de gestão participativa, controle das ações individuais e familiares, sanções e penalidades, conselhos consultivos e deliberativos tudo prescrito racionalmente em leis, decretos e estatutos que passam a servir de parâmetro para as mais diversas ações das populações tradicionais.

Por exemplo, a pesca ou caça sempre foram práticas comuns das populações tradicionais para a aquisição de proteína. Mas agora, elas não poderão mais simplesmente adentrar nos rios ou na mata apresar, matar e comer animais silvestres, a não ser que essa ação esteja regulamentada em um plano de manejo ou de uso. Essa ética da ação racional objetivando fins legalmente definidos é, ao mesmo tempo, um obstáculo e uma condição para a superação dos gargalos que entravam os processos de melhoria individual e coletiva das comunidades das RESEX, principalmente no que concerne à garantia do território demarcado (segurança fundiária), proteção ambiental (sustentabilidade ecossistêmica) e melhores condições de saúde e educação escolar (desenvolvimento comunitário).

A necessária adequação a essa racionalidade exige das populações tradicionais um empoderamento⁷ individual (mormente de lideranças locais) e coletivo (controle social comunitário), suscetível de oferecer condições e capacidade de movimentação dentro da arquitetura estatal. Ou essas populações aprendem a decifrar os códigos do sistema político e estatal ou serão devoradas por ele, ou mais precisamente pelas pessoas que detêm esse conhecimento (a burocracia, por exemplo). Neste contexto, é imprescindível o compromisso e a efetiva participação de sujeitos sociais e políticos ligados às causas ambientais, pois eles podem (e devem) contribuir com a pavimentação de caminhos apropriados para a construção de uma qualidade histórica das populações tradicionais, imprescindível nesse novo cenário racional/legal.

⁷ Segundo Schiavo e Moreira (2005), uma pessoa empoderada significa dizer que ela obteve informações que lhe deram bases para a reflexão de sua condição atual, e por isso é capaz de compreender seu presente e apontar as mudanças desejáveis no futuro. A essas variáveis deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou organização para a ação prática, metódica e sistemática no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva.

Além desse necessário empoderamento para o trato com as organizações componentes do Estado Nacional Brasileiro, as populações tradicionais precisam participar também, com qualidade, da vida política e partidária em nível municipal, estadual e federal. Afinal, quantos vereadores, deputados estaduais, federais e senadores são legítimos representantes das populações tradicionais? Quais dos mais influentes partidos políticos apresentam propostas de governo construídas com a efetiva participação qualificada de lideranças dessas populações? E o que falar dos canais de participação e controle social. Como está a participação das populações tradicionais nos fóruns, conselhos, redes sociais, audiências públicas. etc.? Em grande medida, o que existe atualmente são sujeitos sociais e políticos que articulam discursos e assumem posições a partir de interesses dessas populações, mas não são populações tradicionais. Como consequência, tem-se o sufocamento de lideranças não urbanas, demandas comunitárias preteridas em favor de interesses partidários, enfraquecimento das organizações locais, etc.

Sem dúvida, esse é um processo longo e nada fácil de construir, haja vista que as dificuldades são inúmeras e diversificadas. Só para se ter uma ideia desse caleidoscópio de demandas, ainda pode-se encontrar facilmente entre as populações tradicionais amazônicas pessoas que não existem para o Estado brasileiro, ou seja, não possuem certidão de nascimento ou qualquer outro documento formalmente reconhecido pelos órgãos governamentais. Há também problemas educacionais sérios, tais como o analfabetismo, a baixa escolaridade e o analfabetismo funcional, ou seja, pessoas que frequentaram a escola, mas apresentam extrema dificuldade de leitura e escrita. Outrossim, pode-se observar o baixo capital social, o qual se expressa pela desconfiança entre grupos e a extrema dificuldade em implementar ações coletivas comunitárias mais gerais, ou que possam ir além dos chamados mutirões (SILVA, 2003, 2007).

A questão que se coloca é por onde começar a modificação desse estado de coisas? O que se faz mister para que as populações tradicionais possam alcançar autonomia e implementação de ações coerentes dentro das estruturais estatais, com objetivos ao desenvolvendo comunitário? Ora, essas e tantas outras questões concernentes às práticas sociais e políticas das populações tradicionais estão na dependência de processos que necessitam ser resolvidos urgentemente, e que se confirmam como seus problemas históricos essenciais. Neste particular, a educação escolar pode (e deve) ser colocada como importante esfera da vida social para construção dessa qualidade histórica que as populações tradicionais necessitam, a qual se baseia na ética do fazer estatutário próprio das modernas organizações estatais.

Mas essa educação escolar não deve ser a mesma que vem sendo historicamente oferecida às populações do campo, ou seja, a chamada educação rural compensatória, aquela com currículo urbanocêntrico, professores mal formados, com salários aviltantes e presos ao poder local, com prédios escolares carcomidos e ausência de apoio pedagógico capaz de oferecer metodologias transformadoras ou calcadas em uma *práxis* transformadora (FREIRE, 2001, 1997, 1983; GADOTTI, 2008). Na verdade, a educação que se está reivindicando aqui é aquela que busca relacionar o conhecimento científico com saber tradicional, que respeite as diferenças, afirme valores grupais, fomente a autoestima das pessoas e contribua para a construção de um indivíduo completo.

Um exemplo importante neste sentido são as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Agrícolas (CFA) implementadas na Amazônia e alhures. Nestes espaços educacionais escolares, os educadores/as e monitores/as buscam cotidianamente uma relação ensino-aprendizagem a partir do aprimoramento de experiências já vivenciadas pelos educandos, sem preconceitos ou discriminações das práticas comunitárias ou familiares, geralmente colocadas como senso comum e que devem, supostamente, ser abandonadas. Essas EFA e CFA estão fortemente marcadas pelos preceitos do currículo integrado,⁸ no qual se busca fazer a ligação entre os saberes locais com os conhecimentos científicos, tendo na pesquisa e no trabalho princípios educativos inalienáveis. A metodologia efetivada nessas escolas é a chamada pedagogia da alternância (RODRIGUES, 2008; REIS, 2011), a qual busca problematizar a própria realidade dos/as educandos/as, efetivando um percurso formativo que pretende respeitar e unir dialeticamente o tempo na escola e o tempo na família/comunidade, sem dicotomizar esses dois espaços percebidos como locais de aprendizagem/educação.

Em suma, urge que as populações tradicionais rompam com a ética do clientelismo, do favorecimento individual, aumente seu sentimento coletivo com capacidade de movimentação dentro da estrutura racional legal do Estado moderno. A educação escolar, aqui colocada como importante esfera social na construção da cultura, pode e deve contribuir para o arrefecimento e resolução do enigma edipiano apresentado inicialmente neste artigo. Esta educação deve relacionar os processos escolares com o mundo da vida das pessoas, ou seja,

⁸ Ao problematizar a chamada Pedagogia das Competências, a qual se referencia em pressupostos racionalistas, tecnicistas e na eficiência escolar, o conceito de Currículo Integrado faz parte de um debate prático/teórico, fortemente marcado pela ideia de que a educação deve, necessariamente, voltar-se para a formação de um indivíduo completo. Para Ramos (2005, p. 116), “[...] o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/ compreender”.

com o cotidiano familiar, com as práticas associativas e cooperativas locais, enfim, com aquilo que Hobsbawm (1987) denominou de o mundo do trabalho.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

O conceito de população tradicional está ligado, umbilicalmente, à questão da sustentabilidade ambiental. Pode-se mesmo afirmar que esses grupos humanos, particularmente os residentes em UCUS, como as RESEX, são modelares na atualidade, principalmente no que concerne à relação sociedade e natureza, uma vez que essas populações podem ser tomadas como referência para a construção de uma ética ambiental planetária, capaz de gerar na coletividade visões sociais de mundo ecologicamente corretas, bem como balizar condutas imprescindíveis em tempos de aquecimento global, mudanças climáticas, escassez de água potável, desflorestamento e perda de biodiversidade.

Todavia, essas populações têm encontrado enormes dificuldades para a objetivação de demandas comunitárias específicas, tais como a proteção territorial e ambiental, segurança alimentar, escolarização, saúde etc. Esse estado de coisas se dá, dentre outros motivos, pela extrema vulnerabilidade das populações tradicionais frente à estrutura racional/legal do Estado moderno, o qual as inseriu em sua lógica do fazer estatutário sem o devido preparo. Por isso, urge que lideranças ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, enfim, lideranças dos povos amazônidas aprendam a caminhar dentro dos parâmetros estabelecidos legalmente, os quais balizam as ações dos agentes governamentais. Também, é imprescindível que essas populações participem da vida política e partidária em nível municipal, estadual e federal, pois somente dessa forma poderão influenciar na proposição e implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento local.

É evidente que não se deve idealizar os grupos humanos de maneira metafísica, descolada das vicissitudes práticas do dia a dia, como se as pessoas não pudessem ou não tivessem interesses e vontades particulares, muitas vezes até contrárias aos ditames mais gerais. Mas, é importante acreditar na utopia de que é possível ter ações individuais com objetivos sociais. Daí a necessária existência de organizações sociais e econômicas estruturadas horizontalmente, em um sistema interligado de relações com as mais diferentes esferas da vida humana, mormente com a educação, a qual deve ser encarada como essencial nesse processo. Contudo, essa caminhada utópica (no sentido positivo do termo), por mais longa que pareça ser, somente alcançará seu desiderato se forem dados os passos neste sentido. As experiências são muitas, como é o caso das EFA, CFA e a metodologia da

alternância pedagógica a elas ligadas. Como afirma Galeano (2007, p. 310), a utopia é como que uma luz no fim do túnel, um ponto no infinito. Quanto mais se caminha, mais esse ponto fica distante. Então, “[...] **Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar**”.

REFERÊNCIAS

ACERVO: **População tradicional não indígena**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nupaub/acervo2.html>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

ALLEGRETTI, M. H. Reservas extrativistas: parâmetros para uma política de desenvolvimento sustentável na Amazônia. In: ANDERSON, A. (et al.). **O destino da floresta: reservas extrativistas e desenvolvimento sustentável na Amazônia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 17-47.

AMIN, M. O extrativismo como fator de empobrecimento da economia do estado do Pará. In: XIMENES, T. (Org.). **Perspectivas do desenvolvimento sustentável**. Uma contribuição para a Amazônia 21. Belém: Supercores, 1999. p.177-209.

BALÉE, W. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, V. A. **Biologia e Ecologia humana na Amazônia**. Belém: Museu Emílio Goeldi, 1989. p. 95-109.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRASIL. **Lei nº. 9.985** de 18 de julho de 2000. Regulamenta o Art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jul. 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

CARVALHO, M. C. M. de (Org.). **Construindo o saber**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COSTA, R. H. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CUNHA, M. C. da; ALMEIDA, M. W. B. Populações tradicionais e conservação ambiental. **Revista Sociedade e Etnoconhecimento**, p. 185-193, 1999.

DIEGUES, A. C. S. **Mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: UCITEC/NUPAUB-SEC/USP, 1996.

_____. Populações tradicionais em unidades de conservação: o mito moderno da natureza intocada. In: VIEIRA, P. F.; MAIMON, D. (Org.) **As ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade**. Belém: APED/NAEA/ UFPA, 1993. p. 219-249.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. 5.ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GUERRA, A. J. T.; COELHO, M. C. N. (Org.). **Unidades de conservação**: abordagens e características geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HOBBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOMMA, A. K. A. Reservas extrativistas: uma opção de desenvolvimento viável para a Amazônia? **Pará Desenvolvimento**. Belém, n. 25, p. 38-48, jan./dez., 1989.

INSTITUTO Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

POSEY, D. A. Exploração da biodiversidade e do conhecimento indígena na América Latina: desafios à sobrevivência e a velha ordem. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997. p. 345-368.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REDFORD, K. H. A floresta vazia. In: VALADARES-PADUA, C.; BODMER, R. E. (Org.). **Manejo e conservação de vida silvestre no Brasil**. São Paulo: MCT-CNPq, 1997. p. 1-22.

REIS, Neila da Silva. **Educação e alternância**: notas para o debate social. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacao-alternancia-notas.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2011.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância**. 2008. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

ROUÉ, M. Novas perspectivas em Etnoecologia: “saberes tradicionais” e gestão dos recursos naturais. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (Org.). **Faces do trópico**

úmido: conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: SEJUP/UFPA-NAEA, 1997. p. 201-217.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHIAVO, M. R.; MOREIRA, E. N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. B. da. **Sustentabilidade institucional e participação comunitária da Reserva Extrativista Rio Cajari**. 2003. 149f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

_____. **Unidades de conservação e organizações de populações tradicionais sul-amapaenses**: problemas, tendências e perspectivas. 2007. 377f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental) – PDTU, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

_____. Elementos para a construção do sentido e o significado do conceito de população tradicional e sua importância para o século XXI. **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 3, p. 83-92, dez. 2010 (ISSN 1984-4352). Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/153/137>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

SIMONIAN, L. T. L. (et al.). Políticas públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reservas na Amazônia brasileira. In: COELHO, M. C. N.; SIMONIAN, L. T. L.; FENZL, N. (Org.). **Estado e políticas públicas na Amazônia**: gestão de recursos naturais. Belém: CEJUP, 2000. p. 9-53.

_____. Floresta Nacional do Amapá: breve histórico, políticas públicas e (in) sustentabilidade. **Papers do NAEA**. Belém, n. 167, ago. 2003.

SÓFOCLES. Édipo Rei. Pará de Minas, MG: Virtual Books Online M&M, 2003. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/edipo_rei.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernert. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

_____. A dominação. **Política e Sociedade**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 9-20, 12 mar. 1996.

A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO NA REGIÃO TOCANTINA: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELA ASSOCIAÇÃO PARAENSE DE APOIO ÀS COMUNIDADES CARENTES (APACC), CAMETÁ-PA

*Mairley Aragão Tenório*¹

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma monografia que foi desenvolvida durante a Especialização em Educação e Desenvolvimento Regional Faculdade de Educação Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre práticas educativas desenvolvidas pela Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC), Cametá-PA. O objetivo é analisar os modos e as condições com que as organizações não governamentais (ONGs), especificamente a APACC, vêm atuando na região da Amazônia Tocantina, sobretudo no município de Cametá-Pará, ofertando educação aos trabalhadores do campo. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, pois permite que se faça de imediato inferências ou estabeleça prévias condições, guiada por uma relação de questões de seu interesse ou roteiro que se vai explorando durante o seu desenvolvimento. Conclui-se que a APACC, enquanto ONG, vem envidando grandes esforços para oferecer aos trabalhadores do campo um processo educativo que, constitucionalmente, é um tipo de política de competência do poder público: assegurar educação de boa qualidade às populações que vivem e trabalham em áreas rurais.

Palavras-chave: Trabalhador do campo; prática educativa; educação.

1 INTRODUÇÃO

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

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

¹ Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional / UFPA. Licenciado Pleno em Pedagogia. E-mail: matenorio@yahoo.com.br.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO

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

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

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

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

A partir de então se fizeram muitos estudos, em que se procurava um modelo ideal de ensino, fato que seu deu a partir de 1942 com a realização do Congresso Brasileiro em Educação, onde, segundo Araújo (2005), as principais ideias da educação voltadas ao campo foram: substituição da escola desintegradora, que, para muitos, era o fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção; a promoção de uma escola rural que pudesse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, todos articulados na obra de construção da unidade nacional, para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro; uma escola do trabalho.

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

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

Inicia-se, nesse momento, o desenvolvimento de políticas públicas compensatórias para demonstrar ao povo do campo a “preocupação” do governo em assegurar saúde e educação para que continuem no campo. Esse

movimento, voltado para o atendimento do trabalhador do campo, ocorre a partir da década de 1980, quando a sociedade juntamente com os movimentos sociais colocou a educação do campo como direito do cidadão que vive no campo, como os pequenos agricultores, os sem-terra, os povos da floresta, os pescadores, os quilombolas e os ribeirinhos, como única necessidade do homem do campo.

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

Desse modo, pensar a educação ligada ao trabalho, ao desenvolvimento rural e à qualidade de vida é pensar no desenvolvimento do campo através de uma educação de qualidade, da busca de uma vida digna, da inclusão social, de melhores créditos para aumentar a produção, da garantia dos direitos constitucionais, assegurando a participação nas decisões políticas e o respeito à pessoa humana, são algumas das necessidades que buscam a cada dia os trabalhadores do campo.

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

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

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

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

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

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

3 O PAPEL DA APACC NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

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

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

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

Em 2000, a APACC assumiu um novo desafio: a atuação no campo da ruralidade. O trabalho nas periferias urbanas permitiu identificar que a ida de famílias da área rural para os grandes centros urbanos continuava

acontecendo e, a cada momento, assumindo contornos mais dramáticos, na medida em que há o esgotamento da extensão territorial destes centros urbanos, o que dificulta o acesso de um grande número de pessoas a água encanada, energia, saúde, saneamento básico, entre outros serviços urbanos. Sentiu-se, então, a necessidade de uma ação que pudesse, junto com os trabalhadores e trabalhadoras rurais, exigir políticas públicas que garantissem a permanência com dignidade no campo.

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

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

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

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

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

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

A educação é desenvolvida fazendo-se a relação teoria e prática, através de uma metodologia facilitadora e orientação, bem como o uso de recursos em que todos compreendam e possam refletir e opinar, desenvolver

habilidades como ler, escrever e executar atividades com maior facilidade por estar lidando com algo que faz parte de sua vida cotidiana. Com esse processo, nota-se que a educação ofertada aos trabalhadores rurais de Cametá parte de uma proposta coletiva, fazendo com que as ações que são desenvolvidas valorizem o processo grupal e considerem a vivência social dos estudantes.

4 O QUE DIZEM OS RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O princípio de formação é de uma formação integral do ser humano, articulando as várias dimensões da vida humana. A APACC busca reforçar a dignidade e a autoestima dos trabalhadores do campo para que possam exercer plenamente sua cidadania e participar da elaboração e do controle social das políticas públicas. Entende que isso só será possível através de cursos e projetos que realmente atendam às necessidades dos agricultores, melhor dizendo, um projeto de educação voltado para essa categoria, a fim de

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

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

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

das comunidades trabalharem melhor a agricultura, o meio ambiente e gerar renda de forma sustentável.

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRABALHADORAS NA REDE PÚBLICA REGULAR DE ENSINO

Hilda Paula Miranda Veloso

Resumo: Esse artigo é resultado de uma pesquisa intitulada “Educação e Inclusão Social no município de Cametá”, onde se apresenta à sociedade a abrangência que possui o termo Educação Inclusiva, para além do atendimento dos portadores de necessidades educativas especiais (PNEE), na perspectiva de incluir todos que, por motivos diversos, encontram-se excluídos da rede regular de ensino, em especial os alunos que trabalham nas ruas de Cametá, assim como apresenta algumas reflexões acerca da entrada de crianças e adolescentes no trabalho informal. Investiga se a escola vem propondo metodologias diferenciadas para os alunos trabalhadores bem como as possíveis medidas que nossos representantes vêm tomando para minimizar o trabalho infantil no município, garantindo, dessa forma, a permanência na escola pública. Os objetivos da pesquisa foram: verificar que medidas estão sendo tomadas por nossos representantes no intuito de minimizar este problema em Cametá garantindo assim a permanência do aluno trabalhador na escola pública; identificar como está ocorrendo a inserção na rede regular de ensino das crianças e adolescentes trabalhadores desenvolvendo metodologias que favoreçam o desempenho e a permanência na escola. Pela natureza do objeto de estudo, consideramos que esta produção insere-se na abordagem qualitativa. As técnicas de coleta de dados que utilizamos foram a observação sistemática *in locus* e o questionário. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos que são atendidos pelo PETI e que estudam na escola selecionada, os seus professores e a supervisora pedagógica. O trabalho infantil traz implicações para a aprendizagem dos alunos, a concepção de infância em nosso contexto social ainda apresenta-se fragilizada, além disso, essa realidade é fruto de uma sociedade desigual. Apesar de identificarmos alguns programas que visem a minimizar essa problemática, como o “PETI” e o “Bolsa Família”, ainda faltam políticas públicas mais consistentes em nosso município sobre essa problemática. Diante disso, consideramos urgente a necessidade do próprio processo educativo ser repensado, já que metodologias diferenciadas para estimular o aluno trabalhador pouco são presenciadas e colocadas frente a reais situações impostas.

Palavras-chave: Educação; inclusão social; trabalho infantil.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo busca refletir sobre uma questão bastante atual na realidade brasileira, que é a inclusão de crianças e adolescentes trabalhadores na rede regular de ensino, especificamente no que tange às práticas socioeducativas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Dalila Leão, do município de Cametá.

A escolha deste tema de pesquisa ocorreu em virtude de observarmos que a maioria dos profissionais da área de educação não concebe a educação inclusiva como uma prática totalizadora, direcionando-a apenas aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE), não dando a devida atenção a determinados sujeitos que também se encontram excluídos do processo educativo formal.

Instigando-nos a repensar e problematizar acerca da situação de vida de grande parte dos alunos da escola pública em nosso município para refletir sobre as consequências desse processo para o desempenho e permanência na escola, pois, como egressos da escola pública neste mesmo município, vivenciamos os mesmos dilemas e sabemos o quanto é difícil conciliar as atividades da escola com as atividades de custeio da vida diária.

Estas concepções centralistas rotulam os PNEE como sendo apenas estes os excluídos da escola, dificultando assim uma abordagem ampliada no que se refere a todos os excluídos do processo educativo escolar, dentre tantos destacamos os alunos que trabalham no município de Cametá.

Por este motivo, nos propomos a desmitificar esta concepção ao considerarmos a Educação Inclusiva a partir de duas dimensões: uma que diz que a inclusão é somente para os portadores de necessidades educativas especiais e/ou distúrbios de aprendizagem, e a outra é a que contempla todos os excluídos na rede regular de ensino, seja por qual motivo for, numa perspectiva democratizante.

Esta situação nos faz refletir sobre o processo de educação inclusiva, no intuito de investigar a problemática das crianças e adolescentes trabalhadoras em Cametá, e o dificultoso processo de inserção e/ou permanência na rede regular de ensino.

No contexto do município de Cametá, as escolas, bem como o Centro de Referência Especializado de Assistente Social (CREAS) de Cametá são instituições que devem auxiliar e se responsabilizar por esses alunos que trabalham no espaço da rua.

Nosso pressuposto de estudo é de que o trabalho de crianças e adolescentes interfere no prosseguimento dos estudos e isso justifica a relevância social da nossa pesquisa, na qual consideramos que o trabalho deve constituir e fazer parte da construção e do desenvolvimento do homem como uma ação para a vida adulta, e não simplesmente como uma entrada precocemente da criança e do adolescente no trabalho informal, visto que este acarreta implicações para sua aprendizagem e permanência escolar.

Para atingirmos os propósitos, elaboramos algumas questões norteadoras que orientaram a construção da pesquisa: quais propostas teórico-metodológicas são desenvolvidas na escola visando a manter as crianças e adolescentes trabalhadoras na escola municipal? Além do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que outras medidas nossos representantes vêm tomando para minimizar o trabalho infantil em Cametá, garantindo, dessa forma, a permanência do aluno na escola pública? Como está ocorrendo a inserção na rede regular de ensino das crianças e adolescentes que trabalham no município de Cametá?

Esta pesquisa irá explicitar a necessidade de se criar um espaço de conexão entre as crianças e adolescentes que trabalham, e as dificuldades que encontram na inserção e/ou permanência na escola, haja vista o currículo escolar dissociar-se de seu contexto socioeconômico e familiar.

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos, os mesmos foram planejados com intuito de possibilitar a realização de uma pesquisa coerente com as necessidades do referido objeto de estudo.

Nossa amostragem, nessa pesquisa, foram as crianças e adolescentes que trabalham no município, professor e supervisor pedagógico da EMEF Dalila Leão, localizada no bairro Cidade Nova, em Cametá/PA.

A primeira fase foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica específica sobre o tema e através de leituras analíticas do material. Buscamos, assim, contextualizar a problemática da pesquisa e estruturar o referencial teórico.

Em seguida, realizamos a coleta de dados da pesquisa empírica, através aplicação de questionários e uma entrevista semiestruturada, aplicadas a uma amostra dos atores desse processo.

Nesse contexto escolhemos os sujeitos da pesquisa que forneceram as informações que foram analisadas. Eles representam um universo de 6 informantes, sendo 5 alunos por estarem diretamente ligados à problemática que envolve o trabalho de crianças e adolescentes e o professor da 4ª série “C”, que atua direta e indiretamente na vida desses educandos, especialmente no processo de aprendizagem.

A sistematização e a análise dos dados foram realizadas da seguinte forma. Depois de coletadas as informações, elas foram analisadas tendo como referência as discussões teóricas que construímos, no decorrer dessa pesquisa, embasando-nos em alguns elementos da “análise de conteúdo”.

Assim, tendo como base o quadro teórico estudado e os dados levantados, procuramos com este trabalho contribuir com as discussões sobre

a atual situação da formação de professores, no Pará, mais especificamente sobre as políticas de inclusão de crianças e adolescentes no sistema regular de ensino.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL: CONCEITOS, CONTEXTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação Inclusiva pode ser considerada a partir de duas dimensões: uma que defende que a inclusão é somente para portadores de necessidades educativas especiais e/ou distúrbios de aprendizagem, e outra, que contempla todos os excluídos na rede regular de ensino, seja por qual motivo for.

Mrech (1994), em seu artigo *O que é Educação Inclusiva?*, refere que este tipo de educação é o processo de inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais e/ou distúrbios de aprendizagem.

Segundo Boaventura de Souza Santos (1996, p. 16): “Temos o direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes, sempre, que a igualdade nos descaracteriza”.

Acreditamos que a rede pública de ensino precisa, de fato, criar projetos pedagógicos, estratégias de ensino, instrumentos teórico-metodológicos, etc., para que possamos realizar a inclusão social por meio da educação. Sejam quais forem as diferenças, econômicas, sociais e/ou culturais.

Esta prática de exclusão reforça cada vez mais a marginalização deste público pela sociedade, uma vez que a educação dominante é sustentada pela “*cultura da indiferença*”, herança de uma civilização que nasceu com a marca da violência e do descompromisso com a sorte da maioria. Afinal, o Brasil foi o último país do mundo a pôr fim à escravidão em que pessoas eram “*compradas e vendidas*”, marcando, dessa forma, a exclusão social desde os primórdios de nossa colonização.

Mediante tal situação foi lançado na UNESCO, em 1994, um documento propondo a inclusão de crianças e adolescentes no ensino regular, chamada de *Declaração de Salamanca*, que estabelece: “Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. É neste sentido que Saviani (2000) afirma faltar uma política educacional adequada até mesmo para os “não deficientes”.

Diante disso, é urgente a necessidade do próprio processo educativo e da gestão da administração pública repensar as políticas usadas para trabalhar esse assunto, considerando as especificidades da região denominada de “Amazônia Tocantina”, a fim de conscientizá-los de que não basta a constatação da nossa situação de subalternos e explorados. São necessárias ações enérgicas no sentido da construção de condições de vida digna para o povo dessa região.

Contudo, entender os conceitos “trabalho, educação e desenvolvimento” tem sido uma dificuldade muito grande, uma vez que são temas que se referem a pessoas, classes, categorias, espaços e tempos diferentes, onde nossa tentativa de compreensão tem sido uma tentativa de nos situarmos em nosso espaço, de entendermos em qual dos discursos apresentados à educação corresponde mais aos nossos anseios, qual a formação para o trabalho é considerada mais apropriada levando em conta nossas especificidades de região amazônica, de filhos de trabalhadores, de professores de escolas públicas, etc. Enfim, ter clara a ideia que fazemos e que temos que fazer no que concerne ao trabalho, à educação para o trabalho, para que possamos agir no sentido de operar melhorias em nossa realidade regional, em nossa formação e na formação daqueles que somos responsáveis enquanto trabalhadores da educação.

Etimologicamente, a palavra trabalho vem do latim *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, que era nada mais nada menos que um aparelho de tortura formado de três paus, ao qual eram atados os condenados, ou que também servia para manter presos os animais difíceis. Daí, obviamente a associação do trabalho como tortura, sofrimento, pena, labuta, etc.

Com efeito, Aranha (1989) acrescenta: “o trabalho manual é desvalorizado, enquanto a atividade intelectual é restrita à aristocracia, a única a desfrutar do ócio digno [...]” e assevera, “resulta daí que o modelo de homem a ser objeto das reflexões sobre educação é justamente o do homem racional, capaz de pensar corretamente e se expressar de forma convincente”. E conclui “é evidente que tal modelo é o mais adequado à elite dirigente”.

Na Idade Moderna, a situação começa a se alterar com o crescente interesse pelas artes e pelo trabalho artesanal que, em geral, justifica-se pela ascensão dos burgueses, vindos de segmentos dos antigos servos que compravam sua liberdade e dedicavam-se ao comércio. Além disso, o trabalho intelectual e o manual ganham espaço na vida dos monges beneditinos, por exemplo, principais responsáveis pela educação à época, como salienta Aranha (1989).

Assim a educação para o desenvolvimento regional deve atender às demandas de cada um, respeitando os limites e o potencial de cada espaço e do homem enquanto parte dele. Uma vez que não haverá utilidade alguma entendermos educação e trabalho que não seja para o nosso desenvolvimento, enquanto atores sociais conscientes de nossas demandas sociais, econômicas, culturais, e, sobretudo, ambientais.

3 TRABALHO INFANTIL: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE

Partindo do exposto no que diz respeito ao uso dos conceitos de trabalho, educação e desenvolvimento regional para a prática mais eficiente, resta-nos a constatação de que esta é uma tarefa cara a todos nós, para que essa mudança ocorra e o trabalhador consiga se perceber sujeito dessa mudança, não apenas como força de trabalho, mas também como responsável pelo seu meio e por toda mudança.

Acreditamos que essa tríade teórica – trabalho, educação e desenvolvimento regional – exaustivamente defendida, não tem se concretizado na complexidade da realidade da Amazônia. Isso significa que a retórica em defesa de uma Educação Ambiental ainda convive, conflituosamente, em alguns casos, com práticas de desenvolvimento que tem como escopo principal a reprodução do capital, internacional em alguns casos, em detrimento das necessidades e interesses dos povos dessa região.

Por fim, acreditamos que, mesmo com todas as dificuldades de integração entre trabalho, educação e desenvolvimento regional, existem inúmeras iniciativas de enfrentamento dessa lógica excludente de desenvolvimento econômico.

O trabalho infantil interfere no prosseguimento dos estudos dos alunos e isso justifica a relevância social da nossa pesquisa, na qual consideramos que o trabalho deve constituir e fazer parte da construção e do desenvolvimento do homem como uma ação para a vida adulta, e não simplesmente como uma entrada precoce da criança no trabalho informal, visto que este acarreta implicações para a sua aprendizagem escolar.

Ao contrário da realidade que envolve o trabalho de menores, a criança deve ser pensada e valorizada enquanto um ser em construção, com espaços de lazer, oportunidade de aprendizado, com uma educação de acordo com suas características, enfim, onde as leis que definem os direitos das crianças sejam realmente concretizadas, por meio da conscientização de projetos que envolvam a sociedade em geral e, principalmente, de políticas

públicas voltadas para esses sujeitos, o que fortalece e justifica, grandemente, a validade deste empreendimento.

Entretanto, a definição de criança difere entre os países e muitos ainda não ratificaram a Convenção nº 138 e a Resolução nº 146, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que entrou em vigor 19 de junho de 1976, conforme ficou estabelecido em seu artigo 2º.

A convenção nº 138 trata da erradicação da utilização da mão-de-obra infantil e da necessidade de se elevar a idade mínima para admissão no emprego a um nível apropriado à condição peculiar do desenvolvimento da criança e do adolescente.

A OIT considera criança o indivíduo com 15 anos ou menos, e a criança considerada trabalhadora que faz parte da população economicamente ativa, independente de estar trabalhando ou procurando emprego. Dessa maneira, a OIT trata dos direitos da criança e do adolescente, principalmente das que exercem algum tipo de atividade laboral. E o Brasil integra, desde 1992, a rede de 25 países atingidos pelo Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil da OIT.

Essas experiências de vida deixam marcas profundas no desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças. A violência física e simbólica, provocadas pela troca da convivência familiar, recheada de momento de afeto e brincadeiras por uma convivência preenchida de cobranças e agressões, podem influir no desempenho escolar.

A antiga assertiva, “lugar de criança é na escola!”, não é levada em prática na sua totalidade. Prova disso são os altos índices de trabalho infantil detectados no Brasil e no mundo, através de órgãos mundiais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a OIT.

Existem inúmeros fatores que impulsionam estas crianças e adolescentes ao mercado de trabalho, como as altas taxas de desemprego, a falta de política educacional, ineficiência de fiscalizações, mas o passaporte básico para o ingresso neste mundo continua sendo “a pobreza que está intimamente ligada à renda de suas famílias” (UNICEF, 1998, p. 21), que é a causa principal para esta mazela social.

São vários os tipos de atividades que os pequenos brasileiros realizam no campo, nas plantações de café, amendoim, chá, no corte do babaçu, no sisal, nas inúmeras oficinas de quintal. São patrulheiros mirins nas cidades, aprendizes de fábricas, guardadores de carro, vendedores de rua, jornalheiros, carregadores, empacotadores, engraxates, pequenas lavadeiras, *office-boys*,

recolhedores de lixo, reciclagem de lixões, furtadores de relógios e carteiras, explorados sexualmente e auxiliares no mundo do tráfico de drogas.

Em primeiro lugar, deve-se ter claro que o art. 7º, inciso XXXIII, da Constituição Federal e o ECA, no art. 67º, inciso I e II, estabelecem a “proibição” do trabalho noturno, perigoso, insalubre e penoso aos menores de 18 anos, fazendo com que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) especifique a natureza destes:

Trabalho Noturno: realizado entre 22 (vinte e duas) horas de um dia e às 5 (cinco) horas do dia seguinte (Art. 73, § 2º); Trabalho Perigoso: aqueles que por sua natureza, condição, ou métodos de trabalho, impliquem o contato permanente com inflamáveis e explosivos em condições de risco acentuado (Art. 193); Trabalho Insalubre: aqueles que por sua natureza, condição ou métodos de trabalho, exponham os empregados a agentes nocivos à saúde, acima dos limites de tolerância fixados em razão da natureza e da intensidade do agente e do tempo de exposição a seus efeitos (Art.189); Trabalho Penoso: serviço que demande o emprego de força muscular superior a 20 Kg para trabalho contínuo ou 25 Kg para trabalho ocasional (Art. 390).

A CLT, Decreto-lei Nº 5.452, de 1943, em seu Capítulo IV, Título III, Seção I, II e III, trata das normas especiais de tutela do trabalho, e mais especificamente dispõe sobre “Da proteção do trabalho do menor” que, em seu artigo 402º, “considera-se menor para efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze a dezoito anos”.

Na Constituição Federal de 1988 consta o estabelecimento da idade mínima para o trabalho do menor, a partir de 14 anos, na condição de aprendiz. Dispõe em seu artigo 7.º, inciso XXXIII, a

[...] proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 (dezoito) anos e de qualquer trabalho a menores de 16 (dezesseis) anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 (quatorze) anos.

No período entre 14 e 16 anos, o trabalho do aprendiz irá gerar vínculo de emprego, pois é permitido o trabalho nesse interregno na condição de aprendiz, como mencionado na Constituição, o que só pode ser feito mediante contrato de trabalho.

Entende-se, no entanto, que ficou vedado o trabalho do menor de 16 anos em serviços temporários, na pequena empreitada, no trabalho avulso, no trabalho autônomo, tanto em atividades urbanas como rurais, porque a Norma Ápice faz referência a qualquer trabalho, salvo se na condição de aprendiz. O aprendizado será feito perante o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

(SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e também na empresa (Decreto-lei N° 5.598/2005, “Do Aprendiz”, art. 8°, inciso I, II e III).

Permite o artigo 68° do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que o adolescente trabalhe de acordo com o programa social de caráter educativo, que deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada. O trabalho educativo deve ter como objetivo principal atender a adolescentes de ambos os sexos na faixa etária de 14 a 18 anos incompletos, com carências nas áreas educativas, socioeconômicas e familiares, oferecendo-lhes oportunidade e condições de desenvolvimento educacional e de iniciação profissional.

O adolescente irá receber remuneração pelo exercício de tal atividade, sob responsabilidade de entidade governamental ou não governamental sem fins lucrativos. No atendimento, ao que dispõe a CF/88, o ECA explicita em seu art. 65 que ao adolescente aprendiz, maior de 14 anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários. Dessa forma, a Lei N° 8.069/90 (ECA), de certa forma, é contrário ao inciso XXXIII do artigo 7° da Constituição, pois só assegura ao adolescente aprendiz, maior de 14 anos, os direitos trabalhistas e previdenciários, quando o aprendiz pode estar também na faixa entre 14 e 16 anos de idade, como permite a Lei Maior, quando terá também todos os direitos trabalhistas e previdenciários.

A convenção de n° 182, da OIT, de 17 de junho de 1999, proíbe as piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação.

Essa lista das piores formas de trabalho infantil entrou em vigor em 19 de novembro de 2000. São trabalhos que prejudicam a saúde devido ao esforço e à exposição a ambientes insalubres, bem como a falta de adequação das condições de trabalho à estrutura física e anatômica das crianças.

Além disso, independente de o trabalho ser pago ou não, perigoso ou não, ele prejudica a formação educacional de crianças e adolescentes, pois compete com a escola, demandando tempo que poderia ser utilizado para estudos e atividades complementares ao aprendizado.

É válido ressaltar que a luta pela erradicação do trabalho infantil e a adequação da atividade laboral do adolescente, ao preconizado pela CLT, CF/88 e ECA, assume, também, um nítido aspecto cultural, uma vez que o “senso comum” recorre, mecanicamente, à ideia de que “é melhor trabalhar do que ficar vagabundeando”. Esta visão/concepção simplista, reducionista e veladamente preconceituosa (pois se dirige, via de regra, a crianças e adolescentes oriundos das classes pauperizadas) deve ser combatida. A

melhor opção para estes jovens é poder optar por um sistema de ensino de qualidade, no qual possam desenvolver uma consciência crítica, capaz de dotá-los de um “saber” que permita ultrapassar as ideologias, conhecer e lutar por seus direitos e superar seus problemas.

A realidade brasileira é a preocupação do governo com a expansão de creches e pré-escolas que, dentre outros motivos, surgiu para atender às necessidades da mulher trabalhadora, pois a educação da criança de zero a seis anos, pelo menos nos termos da lei, passou a ser obrigação do Estado a partir de 1988.

Políticas públicas compreendem as decisões do governo em diversas áreas que influenciam a vida de um conjunto de cidadãos. São os atos que o governo faz ou deixa de fazer e os efeitos que tais ações ou a ausência destas provocam na sociedade.

4 EDUCAÇÃO E TRABALHO INFANTIL: DESVELANDO A SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRABALHADORES DA EMEF PROFA. DALILA LEÃO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

A realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Dalila Leão possui uma história ligada ao bairro, por isso achamos conveniente discorrermos um pouco sobre o mesmo, haja vista que grande parte dos sujeitos protagonistas desta pesquisa, constituída pela classe estudantil atendida pela escola, reside nele.

O bairro Cidade Nova, segundo relatos dos professores e moradores, surge como tantos outros, do processo de invasão de terrenos baldios localizados na periferia da zona urbana. A vinda de famílias carentes, constituídas por migrantes do interior, que viram nesse espaço, além da fácil instalação no que se refere à moradia, a realização do sonho de melhores condições de trabalho na cidade e, conseqüentemente, da educação de seus filhos.

Após um considerável número de habitantes, dos quais mais da metade era constituída por crianças e jovens, o poder público constatou a necessidade da criação de uma escola. Foi dentro desse contexto que foi fundada no dia 31 de dezembro de 2000 a escola que se constitui como campo empírico desta pesquisa. O prédio escolar fica localizado na Travessa Santa Maria, nº 911, formada estruturalmente por uma diretoria, uma secretaria, oito salas de aula, uma sala de informática, uma copa-cozinha, quatro banheiros, divididos para secretaria, diretoria e alunos (masculino e feminino), passarelas que dão acesso às salas e uma área destinada à construção da quadra poliesportiva.

A instituição atualmente oferece o Ensino Fundamental (garantindo terminalidade do prazo de 08 anos de curso e já incluindo a lei dos 09 anos de duração). Seus turnos compreendem o horário da manhã (das 7h às 11h), intermediário (das 11h às 15h) e tarde (das 15h às 18h45), atendendo 611 alunos, assim distribuídos: 24 turmas que estão sob a responsabilidade de 50 funcionários, 23 professores, 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 supervisora, 01 secretária, 04 agentes administrativos, 10 agentes de serviços gerais, 07 agentes de apoio e segurança e 02 agentes de portaria.

Uma das características principais da escola é atender a famílias do seu entorno com uma renda consideravelmente baixa, proveniente de vendas no mercado informal, realizadas na Feira Livre de Cameté, onde as principais ocupações são a venda de picolé, chopp, pastéis, farinha de mandioca, açaí, peixe, camarão, frutas, verduras, etc. Com isso, muitos menores são envolvidos no trabalho para ajudar a custear a despesa diária das famílias, afetando o desempenho e permanência escolar destes, além de deixá-los mais vulneráveis às drogas, à violência, à prostituição, entre outros problemas que afetam a formação desses sujeitos e sua dignidade como cidadãos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre a inclusão de crianças e adolescentes trabalhadores na rede pública regular de ensino dos alunos da EMEF Profa. Dalila Leão levou-nos a compreender que a problemática está intimamente relacionada com a organização de uma sociedade dividida em classes sociais onde a maioria das crianças e adolescentes inseridos precocemente no trabalho, constituem-se em sujeitos representantes das contradições vividas no interior dessa mesma sociedade. Os pais, por falta de condições financeiras, de informação e da própria conscientização não percebem que a introdução de seus filhos no trabalho precoce compromete sua vida escolar e, conseqüentemente, seu desenvolvimento futuro.

Envolvendo uma parceria entre Governo Federal, Estados e municípios, dando prioridade a áreas que utilizam o trabalho infantil em larga escala e em condições especialmente intoleráveis, ao longo dos anos o PETI se expandiu significativamente pelo Brasil, pelos estados e municípios.

Em 2000, ele já atendia cerca de 140 mil crianças e adolescentes no país. Em 2001, houve um grande aumento e, em 2002 esse número chegou a 810.769, beneficiando 2.590 municípios em todos os Estados da Federação (CARTILHA DO PETI, 2004, p. 17).

Priorizando o atendimento às famílias com uma renda *per capita* de até meio salário mínimo, ou seja, que vivem em situação de extrema pobreza,

o PETI oferece uma compensação financeira para a retirada das crianças do trabalho, uma bolsa no valor de R\$ 25,00 por criança nas áreas rurais e de R\$ 40,00 nas áreas urbanas, ou, mais precisamente, nos municípios com uma população igual ou superior a 250 mil habitantes, condicionada a uma frequência regular à escola, assim como à “Jornada Ampliada” no turno complementar.

Os municípios são responsáveis pela implementação da Jornada, recebem do Governo Federal R\$ 20,00 por criança ou adolescente para a sua manutenção, devendo contratar monitores qualificados, propiciar espaços e materiais necessários para seu bom funcionamento. Além de almoço e merenda reforçados, a Jornada deve propiciar reforço escolar, atividades culturais, esportivas e de lazer às crianças atendidas, contribuindo para a melhoria do seu desempenho escolar, a ampliação dos seus horizontes e o desenvolvimento das suas potencialidades.

Em suma, podemos afirmar que os alunos investigados nesta pesquisa sofreram os impactos negativos no trabalho infantil em seu percurso formativo. Por outro lado, duas dimensões opostas devem ser destacadas: a primeira se refere à importância do PETI na formação dessas crianças, no que tange à sua formação cognitiva, social e cultural; a segunda se refere ao efeito limitado da organização interna da escola, no que tange à inserção de programas e projetos pedagógicos que contemplem as carências provocadas pelo trabalho precoce. Entretanto, a educação ofertada pelas escolas cumpre uma função social estratégica na nossa sociedade atual.

Muitas vezes as crianças e adolescentes que são envolvidos em atividades de trabalho para se manter ou para ajudar a família, apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, pois os alunos da referida instituição apresentam idade não correspondente à série em que estudam, e ainda não conseguem prosseguir com êxito em seus estudos, ocasionando, muitas vezes, a sua evasão e repetência.

Apesar de leis importantes ampararem as crianças e adolescentes nos seus tempos e espaços de infância, na prática há um profundo desrespeito aos espaços reservados para a plenitude da infância, pois notamos que o referido contexto educacional, bem como a ação docente, pouco se voltam metodologicamente para as crianças e adolescentes que enfrentam a realidade do trabalho infantil.

Há por parte dos professores uma preocupação com os alunos que trabalham informalmente, mas as condições de trabalho a que esses professores são submetidos não propiciam elementos suficientes para que possam atender de forma eficaz aqueles que mais necessitam. Além disso, o

ingresso desses menores na escola não vem sendo incentivado pelos pais ou responsáveis, que preferem levar a criança para o trabalho do que encaminhá-la para o ambiente escolar.

Evidenciou-se, ainda, a falta de políticas públicas no município, voltadas para a garantia dos direitos da infância e, em consequência, para a erradicação do trabalho infantil. Aspecto esse apontado pela pesquisa, na qual observamos que as medidas que vem sendo adotadas por nossos representantes para minimizar o trabalho infantil em Cameté, pouco tem garantido a permanência dos alunos na escola pública, uma vez que os programas sociais não abarcam todas as crianças com seus diversificados problemas. Todavia, não podemos ignorar a importância dos referidos programas aí existentes.

A relação entre trabalho infantil, desempenho, permanência escolar e a inserção de alunos trabalhadores na rede pública de ensino, a nosso ver, é de intensa validade para todos os profissionais da educação, já que retrata a realidade do cotidiano escolar, o trabalho docente em sala de aula, as diferenças existentes entre crianças, as conclusões e dúvidas que afligem e atingem a educação e o mais importante, propiciou o contato direto com o mundo educacional.

A esse respeito compreendemos que a proposta curricular deva ser parte a considerar, discutindo sobre quem são as crianças e que educação queremos, através de práticas que envolvam não só os professores, mas toda a comunidade escolar. Isso tem a ver com concepções de infância, de educação, de conhecimento e de cultura fundamentada em referências teóricas que se articulam à prática, para que as crianças e adolescentes se preparem sem traumas para novas situações que irão vivenciar em suas vidas.

A inclusão na rede regular de ensino de crianças e adolescentes que trabalham no município de Cameté é um tema de pouco conhecimento para os diversos profissionais que trabalham com a educação, haja vista não conceberem este público excluído do sistema formal de ensino. Essa concepção reflete também nos alunos quando afirmam associar trabalho e estudo, acreditando que ambos se complementam e que são de fundamental importância para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas Emendas

Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senador Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/30/1998/20.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

_____. Estatuto da criança e do adolescente (1990). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991**. 3 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **OIT**. Disponível em: <http://www.oit.org.br/info/download/conv_138.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2011.

_____. **CLT**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/del5452.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

_____. **Do aprendiz**. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2005/5598.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Orientações técnicas gestão do programa de erradicação do trabalho infantil no SUAS. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Caderno do agente**. Brasília, DF, 2002. (mimeo)

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Disponível em: <<http://images.jbarbo00.multiply.com/.../Leny%20Mrech%20>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1994.

UNICEF. A infância brasileira nos anos 90. Fundos das Nações Unidas para a Infância. Brasília, DF, 1998.

O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DO CAMPO

*Adriane Santos Siqueira*¹

*Ilda Gonçalves Batista*²

*Maria Sueli Corrêa dos Prazeres*³

*Tamires Brito Pantoja*⁴

Resumo: O presente artigo é parte integrante do projeto de extensão “Tecnologias em Escolas do Campo: Instrumentalização de Professores de Escolas Ribeirinhas de Cametá para o uso de Tecnologias Educacionais”, com apoio do Programa de Apoio à Intervenção Metodológica (PAPIM), via Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART), que envolve pesquisa e extensão junto às escolas ribeirinhas de ensino fundamental do município de Cametá/PA. A pesquisa tem como objetivo instrumentalizar professores das escolas ribeirinhas para o uso didático-pedagógico das tecnologias educacionais através de um curso de formação/ qualificação para o uso das tecnologias educacionais acessíveis nos espaços ribeirinhos. Para a coleta de dados, utilizou-se como estratégia a aplicação de questionários junto a 30 docentes que atuam em 06 escolas ribeirinhas sendo as escolas Juvenal Teles Viana, Diogo Borges, Romão Américo Filho, Paruru do Meio, Paruru de Baixo e Isabel Fernandes. O projeto parte do princípio de que as tecnologias são imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem, mas sua utilização deve levar em consideração o espaço onde a escola está inserida, permitindo a potencialização da prática educativa do professor. Pensar no uso de tecnologias educacionais na área ribeirinha ainda é um desafio, principalmente, pela questão geográfica e pela infraestrutura de muitas das nossas escolas, não dispondo, inclusive, de energia elétrica. As análises parciais do projeto já permitem identificar a importância dos recursos tecnológicos na prática do professor, no entanto, apesar disso, as mesmas apesar de existirem nos espaços ribeirinhos são poucos explorados em virtude da ausência de formação e familiaridade com as tecnologias.

Palavras-chave: Educação; tecnologia; formação.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a Educação do Campo ainda é concebida como um lugar inferior ou de atraso, tornando-se assim a educação das pessoas que residem no campo como algo sem importância. Sendo assim, a cidade

¹ Graduanda em Pedagogia - UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: adrianesiqueira2011@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia – UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: ildagoncalves92@yahoo.com.br

³ Doutoranda em Educação. Mestre em Educação – UFPA. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá - UFPA. E-mail: suelicameta@ufpa.br

⁴ Graduanda em Pedagogia – UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: tatabritopantoja@yahoo.com.br.

não é superior ao campo, por isso faz-se necessário estabelecer relações de horizontalidade entre campo e cidade. A educação serve para as pessoas engajarem-se no mundo de trabalho, nesse sentido, as tecnologias surgem como instrumentos que podem facilitar o processo educativo.

Neste sentido estamos desenvolvendo um curso de formação/qualificação para professores que atuam em escolas ribeirinhas do Município de Cametá, com ênfase na educação básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltado para o uso e produção de tecnologias educacionais adequadas às condições de realização do processo de ensino-aprendizagem. As atividades a serem realizadas compreendem oficinas, intervenções e seminário e ocorrerão no Campus Universitário do Tocantins/Cametá e em escolas localizadas em comunidades ribeirinhas. Estas ações terão como objetivo instrumentalizar os professores para o uso de tecnologias educacionais, produção de metodologias e uso dos recursos disponíveis de acordo como meio ambiente e a cultura local para as práticas de ensino.

Assim, nesse artigo apresentaremos no primeiro momento as discussões acerca da educação do campo como direito, depois enfocaremos as discussões acerca da introdução das tecnologias nas escolas ribeirinhas e finalizamos com as discussões acerca da necessidade de formação docente para o uso das tecnologias nas escolas.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO

A educação do campo vem nos últimos anos ganhando fôlego e materialidade. Sua principal premissa se ancora na Constituição Federal de 1988, que reza em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos. Isso que dizer que todos os sujeitos que residem em território brasileiro, seja campo ou cidade, tem direito à educação.

Segundo Barros, “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.” (BARROS, 2007, p. 50). Esta surgiu no seio dos movimentos sociais camponeses, estando atrelada aos trabalhadores do campo, dispostos a se unir em função da realização dos seus ideais de luta, assim tem como protagonistas os próprios trabalhadores do campo, com suas lutas e organizações, incluindo a escola, mas que vão muito além dela. Esta se mostra contra a educação como mercadoria e assegura aquela que defende a formação humana, formando cidadãos críticos.

O campo amazônico muitas vezes invisível nas estatísticas oficiais contempla realidades sociais e educacionais muito diversas: educação indígena, educação em comunidades quilombolas e educação ribeirinha (de beira de rio e igarapés), escolarização em áreas de assentamento e acampamento da reforma agrária, entre outras compõem a sociodiversidade amazônica. Assim, a educação deve ser pensada nos marcos da universalidade e cidadania, como valores ideais e universais.

Assim, o camponês, o ribeirinho, o povo da floresta também domina saberes. Porém, muitas vezes não é compreendido como sujeito que aprende, como portador de outra cultura que domina saberes, que são relevantes.

A educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra. Ela instiga a recriação de identidade dos sujeitos da luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas, e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente (Política Nacional de Educação do Campo, *Caderno de Subsídios*, 2003, p. 33).

Mesmo diante do exposto, ainda assim a educação dos povos do campo tem se caracterizado como um espaço de descaso pela ausência de políticas públicas para os sujeitos que lá residem, percebe-se ainda que há uma restrita articulação entre tecnologia e o contexto campestre, pois a utilização destas ainda é muito limitada nas salas de aula, porém estas devem ser incorporadas à escola, pois são meios que provocam mudanças e melhores desenvolvimentos, sendo importante que os sujeitos do campo se façam presentes no campo e tenham acesso e usem as tecnologias no seu desenvolvimento. Uma vez que as tecnologias podem ser importantes para o desenvolvimento das habilidades do ser humano.

Dessa forma, devemos pensar como se dá o conhecimento nessa era da informação, e esse é um dos problemas que assolam a educação, visto que a transformação geral da sociedade repercute nas escolas, na prática do professor. Portanto, é imprescindível que os docentes se identifiquem com as tecnologias que se encontram presentes no seu cotidiano e que percebam a importância delas para as suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a educação serve para as pessoas engajarem-se nesse mundo de trabalho que se apresenta e, assim, as tecnologias surgem como instrumento que facilita esse processo, concebendo a tecnologia de maneira ampla, como uma técnica que o homem utiliza em seu próprio benefício.

3 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS

As tecnologias, hoje, encontram-se cada vez mais presentes em nossas vidas, avançando significativamente e de uma forma cada vez mais acelerada, trazendo mais utilidades ao ser humano e estando presente em todos os lugares. Elas permitem cada vez mais o desenvolvimento de habilidades que o homem precisa, propagando de forma cada vez mais rápida o conhecimento.

Dessa maneira é inegável se pensar um espaço onde as tecnologias não se façam presentes, pois as informações chegam a diversos lugares de forma cada vez mais acelerada. Sendo assim, as escolas recebem esse processo de inserção das tecnologias, com cada vez mais intensidade, gerando uma grande mudança nos modos de educar e ensinar.

Porém, ao se falar em inserção das tecnologias na escola, não se trata de substituir o giz e o quadro-negro pelas chamadas “novas tecnologias”, como computadores, Datashow, internet, etc. Mas deve-se levar em consideração as tecnologias que se encontram presentes no cotidiano de vida, onde se faz presente a escola, e que estas se tornem benéficas, sendo utilizadas como um aparato a mais nos modos de ensinar. Em virtude disso, o professor deve utilizá-las mediando-as e utilizando-as em favor do ensino-aprendizagem.

Por exemplo, ao realizarmos a pesquisa de campo para sensibilizarmos os sujeitos sobre a importância do projeto, percebemos que a maioria das escolas não possui energia elétrica, e, quando tem, não há instalação elétrica adequada ou o gerador de energia não pode ser usado devido o barulho causado por ele. Como pensar em tecnologia educacional em um contexto como esse?

Neste sentido, precisamos repensar o conceito de tecnologia presente em nossas escolas e por nossos educadores e educandos. Luckesi define a Tecnologia Educacional (TE) como:

[...] a forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total da aprendizagem e da instrução em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas de aprendizagem humana e comunicação e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva (1986, p. 56).

O autor supracitado considera o conceito acima limitado e restrito. Afirma que TE é própria educação, enquanto incorpora, inteligente e politicamente, os artefatos humanos. Pons (apud TAJRA, 2000) defende que TE é uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando

uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva.

Segundo Orth (1999), para que não corramos o risco de utilizar novas tecnologias apenas para passar informações, ensinando os alunos de forma passiva e impessoal, estimulando o individualismo e a competição, é importante que os professores considerem que a incorporação de novas tecnologias da informação e da comunicação, no campo educacional, pode simplesmente reforçar as velhas e questionáveis teorias de aprendizagem e/ou produzir consequências práticas nas relações docentes, bem como, revolucionar os processos de ensino-aprendizagem.

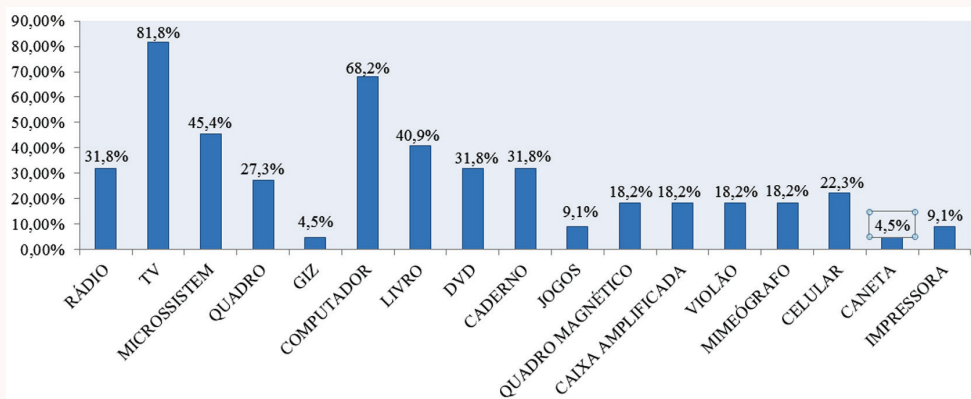
Para o mesmo autor, a utilização e a incorporação das novas tecnologias na sala de aula é muito importante quando usadas para auxiliar os alunos na construção de novos conhecimentos. Contudo, entende que essa construção não deve ser realizada solitariamente, porque o ensino é um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, tendo o educador como mediador, pode se mostrar autônomo na resolução de tarefas.

Dessa maneira, para Orth (1999), outro fator relevante na utilização e incorporação das novas tecnologias nas escolas relaciona-se à ampliação da área de atuação dessas tecnologias. Coloca que é possível, por meio das redes de comunicação, a realização de interconexões com instituições educacionais de várias partes do mundo, por meio de trocas e intercâmbios, enriquecendo, assim, o ambiente escolar, contribuindo não só com a aprendizagem dos alunos, mas também para a melhoria do relacionamento entre as escolas e a comunidade como um todo.

Nesse sentido, Schmidt (2006) enfatiza que é preciso entender a mídia como um espaço de educação, criando temas escolares, produzindo subjetividades e identidades. Além disso, a autora reflete argumentando que a mídia cria e reproduz discurso pedagógico, não apenas quando fala em escola, professores e estudantes, mas também quando ela assume um discurso educativo que vai e regula o modo de as pessoas pensarem e agirem dentro e fora da escola.

Analisando as tecnologias que os professores identificaram na escola, percebemos que eles incluíram tanto tecnologias mais tradicionais, como quadro e giz, quanto as novas tecnologias, como a TV e o computador, demonstrando a possibilidade de promover a inserção das tecnologias educacionais em suas práticas educativas.

GRÁFICO 01
Tecnologias disponíveis nas escolas.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011.

De acordo com Lhano e Adrian (2007), as tecnologias surgem como um novo e fundamental elemento da realidade, estando presentes em nosso dia a dia. Mas é preciso que tenhamos clareza que, ao introduzi-las em nosso contexto educacional, elas não serão apenas ferramentas, mas poderosos instrumentos que podem proporcionar uma melhoria da qualidade de vida do homem, desde que usadas de maneira adequada. Nesse sentido, é urgente e necessário que nossas escolas possam capacitar seus sujeitos para o uso das tecnologias, entretanto, não de forma acrítica, torna-se necessário uma análise de seus usos e impactos na escola e na sociedade para que nossos jovens sejam usuários conscientes das novas tecnologias.

O professor é a pessoa mais importante nesse processo, pois é ele quem vai agir como mediador pedagógico, como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem do seu aluno, em função de um melhor desenvolvimento da aprendizagem deste, e, para isso, ele deve ter uma formação condizente com a sociedade informatizada que se apresenta de forma cada vez mais intensa.

Deste modo, o educador atuante em sala de aula deve estar inserido nesse processo de formação, para que a utilização das tecnologias seja uma constante no processo de ensino-aprendizagem.

4 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação

e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores (LIBÂNEO, 2007).

Vivemos na era informacional, na qual os meios de comunicação, produzidos pelos avanços tecnológicos ultrapassam as fronteiras mundiais. Sabemos que nossa sociedade contemporânea se mantém através das relações econômicas, políticas, sociais e culturais e que estas influenciam direta e indiretamente na produção material e intelectual da humanidade.

O ciclo de conhecimento, formado através desse quarteto social, reflete mudanças a todo âmbito de convivência, a escola como emissora do saber não pode restringe-se a eles e nem negá-los e aos professores, responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, cabe adaptar-se a novas exigências postas pela sociedade comunicacional, informacional e globalizada.

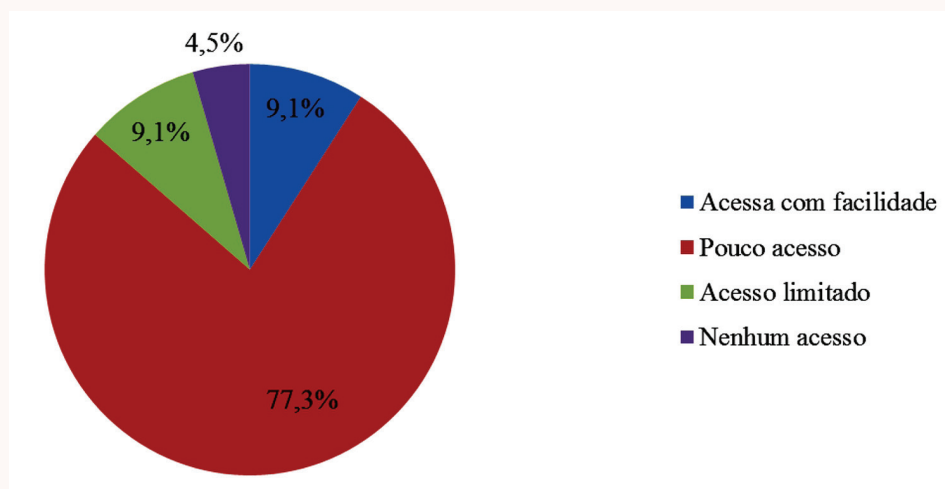
Segundo Libâneo (2007), nossos alunos devem ser preparados para a realização de leituras críticas e reflexivas sobre essa imersão do mundo globalizado e suas respectivas mudanças. A escola como centralizadora do conhecimento tem por compromisso ajudar os alunos a se tornarem seres pensantes, e, para isso, é preciso capacitar seus educadores para induzirem seus alunos a olhar a realidade de forma crítica e reflexiva. Concernente a isso é necessário a esta instituição adotar condições que revelem atividades pedagógicas inovadoras. Para tanto, segundo o autor acima citado:

[...] professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2007, p. 10).

Dessa forma, o ensino necessita de professores, e, acima de tudo, de educadores capazes de lidar com as rápidas transformações sociais, e que estes não se horrorizem quando são pressionados a lidar com ferramentas eletrônicas.

Ao pesquisarmos nas escolas ribeirinhas o acesso e uso das novas tecnologias por parte dos professores, percebemos que a maioria tem pouco acesso, contrastando a uma minoria que acessa com facilidade, devido residir na área urbana do município.

GRÁFICO 02
Acesso e uso das tecnologias pelos docentes



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011.

De acordo com os professores, o pouco acesso justifica-se, primeiramente, pela falta de formação para o uso das tecnologias educacionais, seguido da falta de energia elétrica e da ausência destes equipamentos na escola. Em relação à formação dos professores, todos alegaram que não recebem da Secretaria Municipal de Educação, percebendo o descaso com a instrumentalização destes educadores e com o aperfeiçoamento de suas práticas.

O mundo contemporâneo está marcado pelo avanço das tecnologias, destacando-se as de comunicação e informática por atingirem todas as esferas sociais afetando as relações desenvolvidas cotidianamente. Logo, a tecnologia entendida como marco histórico da sociedade atual por seu impulsivo desenvolvimento não deve ser esquecida, uma vez que sua inserção ao meio educacional possibilitaria inovação pedagógica à prática docente. Nessa linha de raciocínio é preciso ver o uso de tecnologia visando a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Há muitos anos prevalece o ensino tradicional, no qual o docente se utiliza das tecnologias tradicionais concebidas através do quadro negro e do livro didático, privilegiando a aula expositiva. Para Masseto (2000), a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960, quando se procurou impor o uso de técnicas na escola, baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a autoaprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno

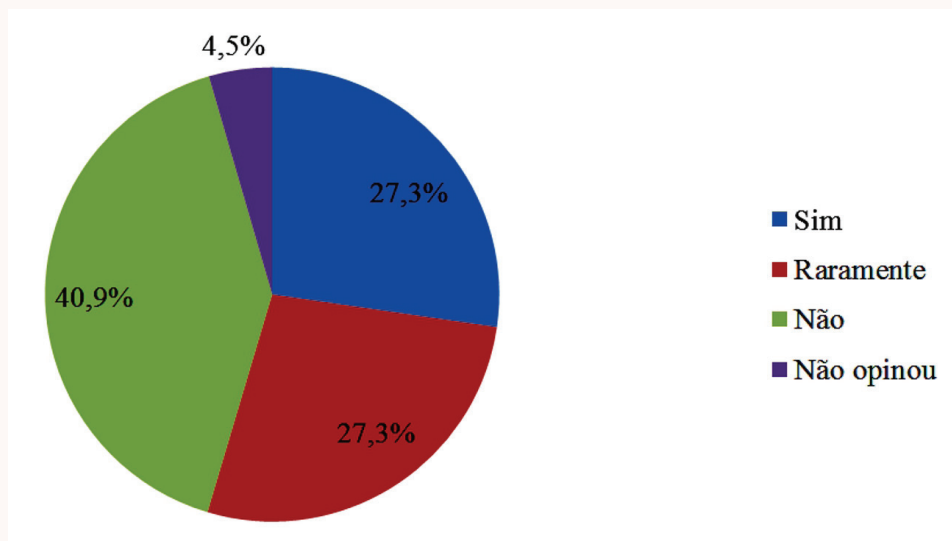
nesse processo, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, a standardização de métodos de trabalho para o professor e comportamentos esperados dos alunos.

Apesar do insucesso histórico da inserção das tecnologias ao âmbito educacional hoje se faz necessário introduzi-las ao processo de ensino-aprendizagem, por vez que sua repercussão às relações e transformações sociais tornam-se evidentes e rotineiras. Com isso, nós, como futuros e atuais educadores, não podemos omiti-las e muito menos negá-las ao ensino-aprendizagem de nossos discentes, pois, a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Nas escolas ribeirinhas a utilização das tecnologias educacionais como recurso didático torna-se limitada, apesar de os professores reconhecerem que elas são importantes para o processo de ensino aprendizagem:

GRÁFICO 03

Uso das tecnologias como recurso didático.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011.

Segundo Masseto (2000, p. 139), a tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente do processo de ensino-aprendizagem. Ela tem sua importância apenas como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil, mas ela poderá colaborar se for usada adequadamente para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes.

No processo de ensino-aprendizagem cabe ao professor mediar e assim facilitar a relação entre o aluno e sua aprendizagem, não bastaria substituir apenas o quadro negro e o giz por tecnologias modernas, mas as técnicas precisam ser escolhidas conforme os objetivos que se pretende alcançar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo ainda é um desafio no campo educacional, pois este espaço possui características que lhe são próprias, havendo necessidade de se pensar numa escola que atenda estas características e as use como orientação para a configuração da prática pedagógica.

Perceber nesta dimensão a inserção das tecnologias educacionais é um preconceito a ser vencido, primeiramente a partir do conceito de tecnologia que temos, pensando somente nas novas tecnologias, como o computador, o *Datashow*, o DVD, etc. Tal barreira deve ser quebrada a começar pelos professores, concebendo as tecnologias como procedimentos, metodologias, verdadeiras extensões do trabalho humano.

Dentro desta concepção, vemos como possível a utilização das tecnologias educacionais no espaço escolar ribeirinho, abrindo espaço para a utilização na sala de aula de recursos como: papel, tinta, jornais, revistas, gibis, livros, cartazes, etc., todos em vista de potencializar a prática do professor e as habilidades dos alunos, tomando as tecnologias como recursos didático-pedagógicos, e não como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Assim, surpreendemo-nos com as possibilidades metodológicas que as escolas ribeirinhas nos oferecem para o uso de tecnologias educacionais, compreendendo que o projeto atua na capacitação dos professores para o uso destes materiais ao qual eles têm acesso.

REFERÊNCIAS

- BARROS, O. F. **Educação e trabalho ribeirinho**: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2007.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LLANO, José Gregório; ADRIÁN, Mariella. **A informática educativa na escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCKESI, C. Carlos. Independência e inovação em Tecnologia Educacional: ação-reflexão. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 71/72, p.55-64, jul./out.1986.

MASSETO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

ORTH, Miguel. Porque usar as novas tecnologias em sala de aula? **Educação e Cidadania**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 44, 1999.

SCHMIDT, S. Em pauta: aliança mídia e educação. **Unirevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, jul. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas para o professor da atualidade. 2.ed. São Paulo: Érica, 2000.



Eixo II

Práticas Pedagógicas e Escola

SABERES DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DE UMA 4ª SÉRIE DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA¹

Marinilva dos Prazeres Araújo²

Resumo: O objetivo central deste artigo é observar elementos que nos permitam identificar projetos pedagógicos alternativos de formação dos trabalhadores referenciados na luta contra-hegemônica em relação à sociabilidade capitalista. Fazendo uso dos recursos próprios da pesquisa teórica, assumimos o materialismo-histórico como referência e fonte de nossa argumentação. Nele identificamos características gerais do projeto de formação profissional contra-hegemônico e apoiamos-nos principalmente em autores brasileiros envolvidos com a pedagogia histórico-crítica para identificar algumas características pedagógicas deste projeto.

Palavras-chave: Educação; hegemonia e contra-hegemonia; educação profissional; Filosofia da Práxis.

1 INTRODUÇÃO

O texto ora apresentado parte da perspectiva interacionista de leitura na visão vygotskyana, que possibilita ao leitor interagir com o texto, promovendo um intercâmbio entre os conhecimentos contidos neste e os conhecimentos de mundo do leitor, numa recíproca participação de ação-ativa leitor-texto. Contudo, não se tem a pretensão de apresentar uma “receita” pronta e acabada para ensinar a leitura no espaço escolar, mas visa-se, entretanto, a realizar uma análise reflexiva acerca dos saberes docentes no ensino da leitura que permeia o processo educativo formal. Essa preocupação advém do fato de haver frequentes e preocupantes déficits de leitura apresentado pelos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, o que os tem levado a apresentarem baixo rendimento escolar, ocasionando, muitas vezes, um crescente quadro de repetência e evasão, sobretudo se a leitura, quando trabalhada, é concebida numa visão reducionista de decodificação.

Esse estudo, pois, está voltado à explicitação da compreensão docente sobre a leitura e de como esta vem sendo dinamizada pelos professores na 4ª série do Ensino Fundamental na Escola Municipal “Profa. Francisca Arnaud de Pina”, além de abordar se está ou não voltada à valorização da

¹ Texto extraído da monografia apresentada no I Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional, CUNTINS/Cametá/UFPA, como requisito para obtenção de titulação de Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional, em setembro de 2011 na cidade de Cametá-PA.

² Pedagoga e aluna do Curso de Especialização em Educação e Desenvolvimento Regional, CUNTINS/Cametá/UFPA. E-mail: marinilvap@gmail.com

leitura como instrumento de obtenção de conhecimentos, de respaldo para o empoderamento da cidadania e de inclusão social.

O interesse pelo tema emerge de vivência e de relatos dos professores da 4ª série do Fundamental, quanto às dificuldades dos alunos na prática da leitura para além da decodificação. Esse diagnóstico no interior escolar tem sido motivo de preocupações e questionamentos por parte dos profissionais que lidam com esse nível de escolarização, uma vez que a leitura na sala de aula não consegue mobilizar os estudantes para o processo de codificação-decodificação-interpretação-compreensão da mensagem textual.

A partir desse equacionamento, surgiram algumas inquietudes que serviram de norte para desenvolver este estudo, tais como: qual a compreensão que os(as) professores(as) da 4ª série do Fundamental menor possuem sobre o ensino da leitura no processo educativo escolar? De que modo os(as) professores(as) dinamizam a leitura no processo educativo cotidiano no contexto da sala de aula na 4ª série do Fundamental menor?

Há em circulação na sociedade, nas academias, nos cursos de licenciaturas, uma vasta e rica bibliografia sobre a leitura e sua importância para a emancipação dos sujeitos. Entretanto, ainda existem inúmeras dúvidas acerca de “o quê”, “para quê” e “como” aplicar a leitura no processo ensino-aprendizagem escolar de modo eficiente e eficaz.

2 PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA LEITURA, IMPORTÂNCIA E CARACTERIZAÇÃO SOCIAL

Oliveira enfatiza que a palavra “ler” vem do latim *legere*, que significa, ao mesmo tempo, ler e colher, ou seja, “a arte de colher ideias” (2010, p. 19). Entretanto, para que a colheita de ideias seja propensa é essencial a participação ativo-crítica do leitor, pois “a leitura é antes de tudo um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas pelo ser humano” (JOUVE, 2002, p. 17).

A leitura, ainda segundo Jouve (2002), deve ser considerada no interior de cinco dimensões que pode assumir, na práxis, um leitor proficiente. Ela pode se constituir enquanto processo neurológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Trata-se, pois, de compreender que conhecimentos podem advir dessa práxis leitora desenvolvida na escola, mas não necessariamente somente nela, podendo estar nos movimentos sociais, partidários, religiosos, etc.

No processo neurológico, a leitura é entendida como uma atividade visual e cerebral, uma vez que “ler é, anteriormente a qualquer

análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (Ibidem, p. 17). Nesse processo está centrado o ato da codificação-decodificação dos signos como o primeiro passo para se proferir a leitura. “Assim, considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (Ibidem, p. 18).

A leitura enquanto processo cognitivo possibilita ao leitor realizar, após a decifração dos signos, a interpretação e a convergência de palavras em significação. Contudo, exige-se um esforço singular e significativo de abstração dos sentidos da leitura.

Roland Barthes, em *O prazer do texto* faz uma descrição sucinta, mas precisa, dessas duas práticas do ato de ler:

Uma vai direto para as articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (se eu leio Júlio Verne, avanço de pressa: perco algo do discurso e, no entanto minha leitura não é fascinada por nenhuma perda verbal – no sentido que esta palavra pode ter em espeleologia); a outra leitura não deixa passar nada; ela pensa, coloca-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folhear da significância (2006, p. 180).

A completude entre essas duas etapas de leitura, como se pode observar nas palavras de Barthes, são fundamentais, porém, em todas as anuências a leitura exige, advoga uma compreensão do que se está lendo, porque todo “texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (JOUVE, 2002, p. 19).

Toda leitura provém de um interesse apreciativo e prazeroso e é nesse sentido que se enfatiza a necessidade de um processo afetivo, sendo que a “percepção do texto recorre a capacidades reflexivas do leitor, influir igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade” (Ibidem, p. 19). As emoções que prende e envolve o leitor nos fatos arrolados no texto dizem respeito ao fato de que “[...] elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia [...]” (Ibidem, p. 19). Em função disso é que o ato de ler não pode estar somente ligado ao codificar e decodificar dos signos vistos, no sentido de se “querer expulsar a identificação – e consequentemente o emocional – das experiências estéticas parece algo condenado ao fracasso” (Ibidem, p. 20). A leitura deve, portanto, envolver o leitor em sua trama, prendendo-o como um de seus personagens e a emoção é o elo nesse enredo entre texto-leitor-texto.

Outro item preponderante para uma leitura proficiente é a análise dos argumentos que o autor utiliza para ludibriar o leitor e fazê-lo aceitar seu posicionamento sem questionar. Para Jouve, uma boa leitura pressupõe indagações. Assim, “a intenção elocutória seria, nesse caso, a de levar o leitor a se questionar sobre o seu modo de conceber o sentido” (2002, p. 22), para então tirar suas próprias conclusões a respeito do que foi lido, bem como para desvendar as ideologias que estão por trás de suas palavras, ou seja, “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (JOUVE, 2002, p. 22).

Em decorrência desse fator linguístico se reivindica um ensino da leitura voltado ao desvendamento das significações que as palavras podem representar, independente de quem seja o interpretador do texto.

3 LEITURA E INDICADORES SOCIAIS: DA CONSTATAÇÃO À BUSCA DE OUTRAS FORMAS DE APRENDIZAGEM

A questão da leitura tem recebido especial atenção quanto a sua significativa importância para o desenvolvimento intelectual, psicológico, cognitivo e social dos sujeitos. Mas uma leitura que não seja restrita à decodificação dos símbolos linguísticos, mas que se traduza na referência dos valores, da cultura, da identidade e da linguagem fator necessário à formação do senso crítico de homens e mulheres desde tenra idade.

Isso deixa claro que ensinar não é simples transferência de saberes, dos mais experientes (professores) aos iniciantes sociais (alunos) como preconizavam os behavioristas. De acordo com Oliveira (2010), o professor deve concebê-lo com um ato facilitador, mediador do aprendizado do aluno, no qual a participação ativa deste tem papel fundamental na construção de seu saber.

Apesar de essa teoria estar disseminada no meio escolar, é notório observar nesse espaço a presença de práticas de leitura enquanto decodificação de palavras soltas, deixando ao esquecimento o vínculo que a leitura tem para a formação integral dos sujeitos, bem como suscitar do pensamento crítico para a convivência sócio-político e econômico-cultural.

Muitos educadores não conseguem separar o modelo tradicional e mecânico. [...] embora alguns educadores usem métodos novos e supostamente desalienantes, ainda assim, prevalece a pedagogia do sacrifício, pois, leitura [...] [é] apresentada de forma mecânica, visto como obrigação, sem se colocar o porquê, como e para quê [...] (FONSECA, 2010, p. 44-45).

Isso deixa claro que as metodologias têm permanecido mais concentradas no ato de ensino do que na aprendizagem, prevalecendo a visão reducionista e singular de leitura, a qual impossibilita ver o verdadeiro sentido desse ato, que é crítico, reflexivo, analítico, enfim, sua importância para a vida dos sujeitos e para a sociedade como um todo. O aluno adentra o espaço escolar em busca de aprendizado que o torne ativo socialmente, porém é frustrado por um ensino que não o estimula, pois se depara com situações que, em sua especificidade, não convergem com sua realidade e tampouco com seus interesses.

Portanto, se o aluno não se sentir parte do processo ensino-aprendizagem como se espera que ele esteja à vontade para aprender? Giraldi (1993) enfatiza que o professor tem que ter consciência da inconclusibilidade do ser humano, bem como que é o sujeito portador de seu aprendizado e que já traz para o espaço escolar saberes mundanos, os quais subsidiam toda a sua ação na sociedade. Vygotsky é um dos representantes desses estudos e afirma que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia” (1991, p. 94).

Isso pressupõe o entendimento de que “[...] aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 95). Portanto, achar que somente a escola é responsável pelo desenvolvimento dos sujeitos é negar sua vida pré-escolar, é negar o valor significativo para a sua concretude.

Esse posicionamento vygotskyano aponta positivamente para a superação de prática pedagógica de leitura pautada na repressão, na obediência, na submissão de saberes, na tensão, na obrigação para uma prática pedagógica voltada à curiosidade, à criatividade, à criticidade, à participação ativa, à interação das crianças e adolescentes, num saber em constante processo de (re)construção a cada nova (re)leitura proferida.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa remeteu-se a uma investigação voltada a desvendar a compreensão dos professores do que seja ensinar leitura na 4ª série do Fundamental, atentando também a prática pedagógica nas aulas de leitura. Nessa premissa, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois é possível obter a “compreensão do significado de um comportamento das inter-relações que emergem de um dado contexto” (ALVES, 1991, p. 54).

Para tanto, neste contexto, a opção metodológica é um estudo de caso, o qual “objetiva reunir os dados relevantes para o objeto de estudo

e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (CHIZZOTTI, 2010, p. 135),

No que consiste aos procedimentos de investigação e de coleta de dados, estes foram realizados pelas técnicas investigativas, de entrevistas e análise dos dados. Com relação à entrevista, sua utilização foi pelo fato dela permitir a “captação imediata e corrente das informações desejadas” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). Optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, focalizada, que, de acordo com Lakatos e Marconi (1986, p. 71), por seu intermédio o “entrevistador tem a liberdade de fazer perguntas que quiser sondar razões e motivos, não obedecendo ao rigor de uma estrutura formal”.

Por meio desses pressupostos metodológicos e sob um enfoque interpretativo, a pesquisa centrou-se nos professores que atuam na 4ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Profª. Francisca Arnaud de Pina”, localizada à Rua Ivo Gaia, s/n, no bairro de São Pedro, no município de Cametá-Pará. O universo de estudo contemplou 02 professores(as), sendo que 01 possui formação em nível superior completo em Pedagogia, com 30 anos no exercício do magistério, e, desses, 20, assumindo turmas de 4ª série do Fundamental; e 01 está cursando Matemática e Pedagogia, com 07 anos no exercício do magistério, dos quais 03, à frente da série pesquisada.

5 SABERES DOCENTES NO ENSINO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES DA 4ª SÉRIE DO FUNDAMENTAL

Conhecer que saberes permeiam o ambiente escolar é fundamental para se compreender como vem sendo desenvolvido o ensino da leitura no espaço da sala de aula, pois “a maneira como o professor vê o ato de ler é determinante para suas ações na sala de aula” (OLIVEIRA, 2010, p. 18). Na escola em análise, observou-se que há uma compreensão de que a leitura não é ação mecânica de decifração de letras em sons silábicos, como se pode constatar quando afirmam que:

[...] a leitura não é só ler os símbolos [...], mas, você tem que ler, compreender e interpretar (professor(a) A).

[...] ler é diferente [...] num é só [...] é desmembrar os símbolos, ou seja, as letras, mas sim a partir [da] leitura que [se] possa ter uma reflexão crítica (professor(a) B).

Observa-se nos relatos dos professores A e B a compreensão interacionista de leitura, na qual texto e leitor têm ação ativa no processo e

suas experiências de mundo se entrecruzam dinamicamente no momento da execução desse ato.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura se constitui em um elo significativo e de muita importância na/para a formação dos sujeitos críticos e participativos na sociedade. É nesse sentido que Freire afirma que “formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destreza [...]” (1996, p. 15). O ato de ensinar deve possibilitar aos educandos instrumentos de leitura de emancipação e de inclusão social.

Wanzeler (2010, p. 202) relembra que essa concepção mencionada pelos professores compreende que as práticas desenvolvidas na sala de aula podem e devem ensinar atividades que tornem os alunos leitores aptos a compreender, a assimilar e avaliar a informação contida em um texto, pois,

[...] o aluno a partir da leitura [do problema de matemática] ele vai interpretar se aquele problema é de mais, se ele é de menos, se ele é de vezes. Daí a importância do aluno não apenas pegar um problema e ler, mas sim a partir daí deduzir, refletir, abstrair, analisar o que ele tem que fazer (professor(a) B).

A leitura, assim, é percebida enquanto processo amplo e complexo, visto que ela pressupõe compreensão e percepção de mundo, que acontecem a partir da capacidade de interação e inter-relação dos sujeitos com os outros, com o mundo e com as palavras carregadas de significação em um dado contexto. “Dessa forma, leitura é, basicamente, percepção, atribuição de significados, uma vez que ler é interpretar e colocar olhares sob as influências de um determinado contexto particular ou social” (MEDEIROS, 2010, p. 155).

Partindo dessa fundamentação, uma proposta de ensino de leitura deve valorizá-la em seu uso sociocomunicativo, considerando suas diversidades de função e variedades de estilos. Por isso, é importante que o fazer pedagógico esteja voltado para a função formativa da leitura na sala de aula, como reconhecimento prático da significativa coparticipação desta para a aprendizagem. Essa importância é focada na busca pela formação da cidadania dos sujeitos envolvidos no processo. É o que pode se observar no relato a seguir:

[...] a leitura basicamente ela, ela tá relacionada a tudo que o aluno vai aprender, não somente a língua portuguesa como infelizmente a maioria dos alunos pensam, [...]. Então, dentro da sala de aula a gente procura desenvolver essa competência (interpretação, compreensão, criticidade) que eles têm pra que eles possam aprender não somente

a língua portuguesa, mas aprender todas as ciências, ainda mais desenvolver valores dentro de si próprio, que é de extrema importância, para sua aprendizagem, para sua vida (professor(a) B).

O ensino da leitura, por intermédio de textos contextualizadores da realidade, nesse caso, visa a atender as necessidades escolar e social dos sujeitos nas suas relações, transpondo o domínio da leitura para o convívio social, extrapolando os muros da escola, deixando de ser uma técnica centrada na resolução de exercícios propostos em sala de aula, que, muitas vezes, não condizem com as reais necessidades sociais dos alunos, o que implica entender que “a formação de leitores competentes que possam participar de práticas letradas, concretas e de circulação social, em que estudar será ler [...] terá finalidades e efeitos concretos” (WANZELER, 2010, p. 203). Negam, de acordo com Antunes (2003, p. 27-28), práticas pedagógicas voltadas para a execução mecânica de leitura, por meio de: “[...] atividades de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”.

Isso pressupõe salientar que as práticas docentes devem considerar que a leitura exerce funções sociais comunicativas. Entretanto, compreende-se que todo fazer pedagógico emana de um saber teórico-conceitual-metodológico de ensino e de leitura, esteja centrado no sistema linguístico dos códigos ou na atuação sociocomunicativa da língua.

Baseados nessa premissa, os professores descrevem as estratégias de ensino que utilizam no momento de leitura para a aprendizagem, as quais para Bortoni-Ricardo (2010) são importantes no processo ensino-aprendizagem.

[...] a gente trabalha [...] com ditado [textos] primeiro, depois a gente faz a correção dos erros, pra depois a leitura. Também eu trabalho através de textos, mas, textos interpretativos, e aí é assim, [...] leio junto com eles, depois eu mando só homem ler, depois só mulher, depois ler junto (professor(a) A).

[...] aqui na quarta série, procuro trabalhar a leitura [...] através de textos, através das apostilas que a gente faz das referidas disciplinas, através dos slides que a gente faz, através da leitura do aluno de algum problema matemático né, através é da formação de textos a partir de uma poesia, de um verso, a partir de uma parlenda [...] a gente procura trabalhar a leitura para que o aluno possa desenvolver essa sua habilidade. [...] a leitura é feita em grupo já que o que nós trabalhamos a grande maioria já tem o texto. Então a gente faz a leitura, a gente faz o debate, a gente faz a explicação tenta tirar as dúvidas quando aparecem [...] (professor(a) B).

As estratégias de ensino da leitura, como se pode observar, ora estão centradas nos códigos linguísticos ora em possibilitar o contato do leitor com diferentes gêneros textuais. Sendo que as usadas pelo(a) professor(a) A estão voltadas para o domínio dos códigos linguísticos, tendo nas práticas de decodificação sua base metodológica, deixando para o segundo plano a compreensão, a interpretação do que se lê, primando, assim, por um ensino de leitura mecânica, sem prazer. Em outra perspectiva, centra-se o fazer pedagógico do(a) professor(a) B que busca desenvolver um ensino de leitura pautado na visão interacionista, na qual o aluno analisa, reflete e infere a compreensão do que leu através de sua interação com o texto estudado, intercambiando a apreensão do lido com seus conhecimentos de mundo, bem como nas inter-relações aluno-aluno, alunos-professor(a) e professor(a)-alunos.

Cagliari (1996) se posiciona em relação à leitura, enquanto fator favorável ao desenvolvimento intelectual e crítico dos sujeitos, levando em consideração a significativa importância das estratégias de leitura nas atividades escolares, quando enfatiza que:

A atividade desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. [...] Se um aluno não se torna um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver (apud OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Subsidiado por essa compreensão de leitura enfatizada por Cagliari (1996), é fundamental que os professores não só incentivem e criem ambientes favoráveis a sua aprendizagem, mas também saibam quando o aluno está lendo para ir ampliando esse universo de saber.

A partir das falas dos professores, depreende-se que o aprendizado da leitura e sua competência leitora têm sido condicionados em atividades de decodificação de signos linguísticos numa preocupação de promover nos alunos a capacidade de converterem letras em sons. Geralmente as atividades de leitura são realizadas por meio de ação mecânica de decodificação de palavras e frases soltas ou de textos retirados de livros didáticos que em seguidas costumam ser realizadas interpretação com perguntas, cujo conteúdo está explícito no corpo do texto. Além do que o trabalho de leitura ainda é concebido como uma atividade escolar restrita à disciplina de língua portuguesa, como se não fosse necessária usá-la para compreender a geografia, a matemática, a arte, etc., entre outras disciplinas.

Para o PCN de Língua Portuguesa (2001), a centralidade do aprendizado de leitura como ato de decodificação tem produzido um número considerável de leitores hábeis na decodificação de qualquer texto, mas com graves déficits de compreensão leitora.

Foi constatado também nas falas dos professores, apesar de restrita e tímida, a presença de metodologias que visam à integração social dos alunos por meio de sua participação ativa nas tomadas de decisão. Uma atitude necessária a ser tomada, em prol de um ensino da leitura que diminua gradualmente os déficits de leitura apresentados pelos alunos, almejando a constituição leitora desses sujeitos sociais.

6 PROFISSÃO PROFESSOR: DIFICULDADES NA PRÁTICA DE LEITURA

O fazer pedagógico precisa estar subsidiado tanto pelo conhecimento docente de teorias de ensino e aprendizagem (de formação), quanto pelas condições estruturais e pedagógicas: salas arejadas e espaçosas; carteiras confortáveis e compatíveis com o número de alunos; biblioteca com acervo de livros bastante diversificados na questão de gêneros; materiais didáticos à disposição dos professores para a realização de atividades lúdicas de leitura, na qual o aluno possa ler, compreender e construir seu próprio texto escrito ou oral.

Isso tudo são condições necessárias, de acordo com o PCNLP (2001), que o professor deve ter na escola. Porém, o que é percebido, quando se trata de rede pública de ensino, é que os recursos são escassos ou quase inexistentes no trabalho cotidiano do professor. Por vezes, ele precisa custear as despesas do material caso deseje planejar uma aula que solicite algo a mais que lousa e giz. Se, por ventura, questiona ou exige um apoio pedagógico, é injustamente chamado de “encrenqueiro”, “do contra”, enfim, são vários os atributos a ele direcionados.

A realidade na escola pública municipal “Profa. Francisca Arnaud de Pina” não é atípica das demais. Devido à escola contar apenas com o recurso financeiro do PDDE, os professores não têm materiais didáticos suficientemente disponíveis para auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem, numa metodologia que envolva recursos que não incluam lousa, giz e exposição oral do conteúdo a ser trabalhado.

Para Freire (1996, p. 73), “o desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e ‘à prática pedagógica’”, pois compreende-se que, nos momentos de práticas de leitura, esses recursos são fundamentais

e possibilitam a constituição coletiva desse ato, uma vez que o professor pode produzir o painel de leitura e a partir dele explorar a leitura com/dos alunos por intermédio de andaimagem numa perspectiva teórica de Bortoni-Ricardo et al. no livro *Formação do professor com agente letrado* (2010).

A desqualificação no ensino público, seja por falta de condições adequadas, seja por estar pautado em teorias de leitura que primam pelo ensino decodificativo, se faz presente nas falas dos professores.

[...] acho que foram os alunos passaram sem saber ler, [...] é a base, né, é aqui na alfabetização, na primeira série ensinar esse aluno a ler, porque só empurrando eles, quando eles chegam na quarta [série] é que a gente vai perceber que eles não sabem [ler] [...] a responsabilidade é muito grande [...] fazer esse aluno passar e aí é que tá o ensinamento, né, a aprendizagem da criança[...] (Professor(a) A).

[...] Então, eu vejo que o maior problema também tá sendo... é a falta de incentivo [...] da família, que é fundamental o papel do pai, da mãe e também o aluno analisar que não é só aqui na escola, que ele passa quatro horas, que ele vai aprender tudo, mas com certeza ele tem que fazer a sua parte em casa, criando hábito de leitura (Professor(a) B).

A ausência da família na vida escolar dos filhos é também, de acordo com o relato do(a) professor(a) B, mais uma das dificuldades enfrentadas pelo docente no exercício da profissão. A família é a base essencial de toda educação oferecida à criança e ao adolescente. É justamente neste ponto que reside o apoio educacional primordial, para que, de fato, o aluno sinta a necessidade de aprender a ler, de mudar a sua condição de vida.

O registro desses empecilhos, sentidos e vivenciados pelos professores retrata o quanto esse processo precisa de atenção urgente, pois se constatou que, no papel, é direito subjuntivo dos sujeitos aprenderem a ler, mas, na prática, a realidade é diferente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar é concebida enquanto práticas que visam criar condições de aprendizagem, nas quais todos os alunos possam desenvolver sua capacidade e aprendam os conteúdos necessários para sua instrumentalização das competências de compreensão, de interpretação da realidade para assim ter mecanismos de participação social, política, econômica e cultural diversificado e abrangente, qualidades que são primordiais para o exercício de cidadania, bem como para construir uma sociedade mais democrática e menos excludente e preconceituosa para as classes desprivilegiadas.

A qualidade da educação provém de três pilares de sustentação fundamentais: a *família*, berço de incentivo, de estímulo, de primeiro contato com o mundo da leitura, de apoio e de participação e acompanhamento permanente na vida escolar dos filhos; o *investimento em políticas públicas educacionais*, desde a organização estrutural adequada do espaço educativo escolar em correspondência com o nível de ensino ofertado neste, passando pelos recursos didático-pedagógicos (livros, revistas, papel, lápis, etc.), a contratação de profissionais qualificados e compromissados com a função social da educação escolar; o *pedagógico*, o mediador no processo ensino-aprendizagem interativa de saberes constituídos no convívio social e os preconizados pela escola, entre os quais se encontra os da leitura. Esses três fatores são necessários para a qualidade no ensino público, um pedido de socorro urgente.

No entanto, a constatação que se tem da realidade educacional é de que há muito por se fazer. A leitura, enquanto ensino e aprendizagem, necessita ser (re)pensada e (re)elaborada na prática, pois ainda carrega as marcas do ensino tradicionalista de codificação e decodificação de códigos linguísticos, por muitos professores. Porém, há aqueles que iniciaram a caminhada em direção à efetivação do ensino interacionista, pautado na aprendizagem e não no ensino, proporcionando aos alunos a cultura letrada por meio das palavras escritas.

Observa-se que as interferências extraescolares têm precarizado e dificultado o desenvolvimento do trabalho docente, tais como ausência da família, de investimentos do poder público local e de apoio pedagógico mais presentes. Sem o incentivo e a participação da família, segundo as afirmações dos professores, fica difícil promover um ensino da leitura que, de fato, sane os déficits desta tidos pelos alunos. Sozinhos, os professores pouco podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A realização desse estudo possibilitou valorizar a leitura que, em seu domínio proficiente, além de ser um direito das crianças e adolescentes desde a tenra idade, é um viés para a sua participação crítica e ativa na sociedade, de modo a ajudá-los a reconhecer o valor de sua identidade, de sua cultura e de seu interesse de classe, bem como para que eles possam desenvolver a sensibilidade, enfocada na leitura para a humanização da sociedade através da apropriação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontros e interação. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula; 1)

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M.; CASTANHEIRA, S. F.; MACHADO, Veruska R. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro ao quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Ana Maria Pereira. Leitura e afetividade em sala de aula: a busca pelo prazer. In: SILVA, Gilmar P. da; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **Linguagem e educação na Amazônia** – faces e interfaces de pesquisa: práticas de leitura e escrita. Cametá, PA: UFPA/CUNTINS, 2010. V.2.

GERALDI, João W. A constituição do sujeito leitor. In: **Módulo I. Fundamentos de estudos de Linguagem**. Campinas: UNICAMP/VITAE/ SEE, 1993.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. EPU: São Paulo, 1986.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Alacid Carvalho. Utilização dos mais variados gêneros textuais e os bíblicos como começo para a prática de leitura em uma turma de 5ª série. In: SILVA, Gilmar P. da; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **Linguagem e educação na Amazônia** – faces e interfaces de pesquisa: práticas de leitura e escrita. Cametá, PA: UFPA/CUNTINS, 2010. V.2.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

WANZELER, Joex Pinto. Prática e leitura: uma reflexão acerca das práticas de leitura representativas nas falas dos docentes das séries iniciais. In: SILVA, Gilmar P. da; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **Linguagem e educação na Amazônia** – faces e interfaces de pesquisa: práticas de leitura e escrita. Cametá, PA: UFPA/CUNTINS, 2010. V.2.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

*Francisca Marli Rodrigues de Andrade*¹

*Naelly Andrade do Rosário*²

*Andréa Carvalho Siqueira*³

Resumo: Apresenta resultados de pesquisa realizada nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA, a partir de algumas reflexões, entre elas: a incógnita metodológica acerca de como trabalhar a Educação Ambiental, pautada em práticas de disseminação de conceitos, princípios e valores, em uma perspectiva interdisciplinar, para que se concretize com práxis no fortalecimento da ética nas relações socioambientais. Essas reflexões possibilitaram a formulação de algumas indagações, entre elas: como envolver os alunos do 5º ano na temática socioambiental? Na tentativa de respondê-la, adotou-se uma metodologia científica de enfoque qualitativo, do tipo descritivo, a partir da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como a observação e o questionário. Essa metodologia possibilitou o entendimento de que é possível envolver e sensibilizar esse público para a temática. Contudo, é válido evidenciar que a abordagem da questão ambiental é algo complexo, o que requer exercício constante, para que haja uma mudança de mentalidade associada à mudança de atitude, seja ela em escala local, regional e/ou global.

Palavras-chave: Envolvimento socioambiental; Educação Ambiental; mudança de mentalidade.

Desde o período do Pós-Segunda Guerra Mundial até o início do século XXI, a Educação Ambiental tem percorrido muitos caminhos. Neste período, vislumbramos a mudança de pensamento em defesa da melhoria da qualidade de vida, bem como as importantes contribuições da sociedade civil organizada, na participação e elaboração de normas específicas que estabeleceram os princípios norteadores das relações socioambientais (cf. ANDRADE, 2009). Princípios estes que possibilitaram o entendimento de parte da sociedade de que o início deste novo século está sendo marcado por uma série de problemas de natureza socioambiental. Tais problemas colocam em xeque a insustentabilidade do modelo de sociedade vigente, na qual as relações homem/natureza não acontecem baseadas nos princípios de respeito aos recursos naturais e tampouco norteiam as relações sociais. Acredita-se, contudo, que essas relações permanecerão se não houver uma mudança de

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Santiago de Compostela, ES. Bolsista do Programa Internacional Erasmus Mundus. E-mail: marlymali@yahoo.com.br.

² Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Pará.

³ Graduanda em Letras, licenciatura em Língua Inglesa, Universidade Federal do Pará. E-mail: asiqueirabraga@yahoo.com.

mentalidade do homem, pois ele é o único ser vivo capaz de desestruturar os ciclos da natureza e, da mesma forma, estabelecer conflitos sociais.

Nesse contexto, surge a necessidade de se instalar um novo modelo de sociedade, capaz de refletir sobre suas ações e construir valores socioambientais. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, pois, implica mudanças no processo de educação e, conseqüentemente, no comportamento das pessoas. Nesse sentido, Camargo (2003) agrega a ideia de que, em nenhum momento anterior da história, a humanidade teve tanto poder para interferir nos ciclos da natureza e de alterar os ecossistemas vitais para a sobrevivência do homem, e isto foi revelado pela sociedade contemporânea, especialmente no que refere ao consumismo. Nessa perspectiva, os problemas ambientais aumentaram com maior ênfase nas últimas décadas, possuem escopo global e estão intimamente relacionados com o comportamento humano. Assim, o papel da educação, entre muitas coisas, está diretamente relacionado com a responsabilidade de mudanças no paradigma social, estabelecendo uma estreita relação com a problemática socioambiental.

Tendo como base os diálogos anteriormente estabelecidos, subentende-se que cabe também à escola desenvolver trabalhos pautados no conceito de Educação Ambiental e de cidadania planetária, considerando uma linha filosófica que leve ao entendimento de que somos todos cidadãos do mesmo planeta e de que estamos diretamente relacionados aos fenômenos socioambientais (GADOTTI, 2000). Gutiérrez e Prado (2000) fazem referência à cidadania planetária e sua relação com a dimensão social, enfatizando a necessidade de evidenciar as interconexões entre os seres humanos, os fenômenos sociais e os fenômenos naturais, pois, não se pode, portanto, preocupar-se com a cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável. Resulta evidentemente que a ecologia natural não pode se dar em ecologia social, e nem uma e nem outra podem ser conquistadas sem o concurso ativo e consciente do cidadão ambiental.

1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIREITO CONSTITUCIONAL

A Educação Ambiental tem sido objeto de várias discussões nacionais e internacionais que, em geral, produziram uma série de recomendações e orientações para sua implementação como prática sistemática, seja no ensino formal (escolas, universidades, etc.), seja nos movimentos sociais e em outras esferas da sociedade. Para tanto, a Educação Ambiental vem sendo organizada a partir de princípios e diretrizes norteadoras para uma prática constituída por consensos globais e locais, que apontam para o redimensionamento das ações humanas frente ao ambiente, por meio da utilização dos processos educativos

(cf. ANDRADE, 2009). No Brasil, a Educação Ambiental foi consagrada como princípio do Estado, a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que assim reza:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§1º – Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público;

(...)

VI – Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Tendo como base o artigo supracitado, é válido informar ao leitor que, apesar de a Educação Ambiental apresentar-se como direito estabelecido na Constituição Brasileira, sua efetivação ainda caminha a passos lentos. Essa “lentidão” é motivo de preocupação para parte da sociedade que compreende a urgência da mudança de comportamento nas relações socialmente constituídas e constituintes entre o meio físico natural e social, que compreende, também, que a resultante dessas relações acaba por reproduzir um modelo de desenvolvimento insustentável (cf. AVANZI, 2004; GUIMARÃES, 2006; LEFF, 2001). Acredita-se que para a desarticulação deste modelo será necessária a intervenção da Educação, em especial da Educação Ambiental, na formação de sujeitos capazes de dialogar criticamente com a realidade (cf. FREIRE, 1980; CARVALHO, 2002).

Desse modo, surge a necessidade de incluir no currículo escolar um novo modelo de educação para o desenvolvimento das relações sustentáveis. Entretanto, as famílias, as universidades, as escolas e as demais instituições sociais responsáveis pela educação precisam, também, refletir suas práticas, na tentativa de minimizar o que, hoje, se pode denominar de desestruturação socioambiental. Para descrever o que significa a problemática socioambiental, Leff (2003) evidencia que esse problema é mais do que uma crise ecológica, é um questionamento do pensamento e da compreensão da ontologia⁴ e da epistemologia, com as quais a civilização ocidental compreendeu o ser, os entes e as coisas; da ciência e da razão movida pela tecnologia com as quais a natureza foi dominada e o mundo moderno economizado.

⁴ O termo ontologia é originário da Filosofia. Ontologia é um ramo da filosofia que lida com a natureza e a organização do ser. Esse termo foi introduzido por Aristóteles em *Metafísica*, IV, 1. No contexto da pesquisa em “ontologia”, filósofos tentam responder às questões: “O que é um ser?” e “Quais são as características comuns de todos os seres?” (MAEDCHE, 2002).

Passadas mais de três décadas de discussões, proposições e elaborações de documentos com vista a institucionalizar e legitimar a Educação Ambiental enquanto direito, todavia, não foi possível efetivá-la enquanto prática da educação formal (cf. CARVALHO 2004a; GONZALÉZ GAUDIANO, 2006; MEIRA, 2008). Apesar de diversos documentos recomendarem sua inclusão nos currículos escolares e o seu desenvolvimento como educação não formal, objetivando, assim, promover a mudança cultural nas relações socioambientais constituídas, lamentavelmente ela continua sendo vista como uma área prescindível da Educação Especial, ou seja, um modismo e, por isso, é tratada com medidas banais (GONZALÉZ GAUDIANO, 2002). Com vista a atender as recomendações dos organismos internacionais, o Estado brasileiro iniciou, em 1973, a criação da Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) e, em seguida, deu à Educação Ambiental o caráter de direito público por meio da Lei nº 6.938/81 – Política Nacional de Meio Ambiente e da Carta Magna de 1988 (TAMAIÓ, 2007). Contudo, sua regulamentação só foi possível a partir da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual estabelece em seu artigo 4º os princípios básicos da Educação Ambiental:

- I. O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II. A concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III. O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV. A vinculação entre ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V. A garantia da continuidade e permanência do processo educativo;
- VI. A permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII. A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII. O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

A adoção desses princípios explicita que a Educação Ambiental, foi a estratégia encontrada para o enfrentamento da crise civilizatória de dupla ordem: *cultural* e *social*. Sua perspectiva crítica e emancipatória visa à deflagração de processos nos quais as buscas individuais e coletivas por mudanças culturais e sociais estão dialeticamente indissociadas (SORRENTINO, TRABER, MEDONÇA e FERRARO JUNIOR, 2005). Contudo, é necessário informar ao leitor que, historicamente, as proposições e formulações de políticas públicas no cenário brasileiro, trilham “o caminho dos interesses dominantes: a população formula demandas a partir de necessidades e anseios,

cabendo aos partidos e aos políticos analisarem, negociarem, e reformularem tecnicamente, para atendê-las” (TAMAIIO, 2007, p. 47). Desse modo, vergonhosamente, os governantes, comprometidos com vários interesses econômicos, reestruturam tais demandas para atender às suas conveniências pessoais e de grupos aliados (MANCINI, 2002). Nesse jogo de cobiça, inevitavelmente os direitos dos cidadãos, tantas vezes explicitados nos documentos legislativos, são violados, o que acaba por reproduzir um círculo vicioso de degradação socioambiental (ANDRADE, 2009).

2 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As práticas sociais em um contexto marcado pela degradação socioambiental envolvem uma série de articulações, entre as quais a Educação Ambiental apresenta-se como principal estratégia na desarticulação do ciclo de degradação socioambiental. Essa articulação envolve diversos segmentos da sociedade, perpassando pelo Estado até chegar à sociedade civil organizada e, em sua maioria, desenvolve ações educativas pautadas na Educação Ambiental, com objetivo de solucionar problemas dessa natureza, o que está intrinsecamente relacionado à ação humana. Jacobi (2003) fala da dimensão ambiental e de sua relação com a Educação Ambiental, o que, para ele, vem se configurando como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar.

Essa articulação é importante para a disseminação de conhecimentos acerca da questão socioambiental. As práticas planejadas sob essa ótica contribuem nas mudanças de valores e de comportamentos essenciais à redução desses problemas. A esse respeito, Leff (2001) fala sobre a impossibilidade de resolver os crescentes e complexos problemas ambientais e reverter suas causas sem que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e dos comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade existente, fundada no aspecto econômico do desenvolvimento. A grande necessidade de abordar a complexidade ambiental em práticas educativas, em especial nas de Educação Ambiental, e de abordar também quais os fatores que a tornam complexa são os grandes desafios do processo educativo. Tais desafios se fazem por uma série de fatores, entre os quais a fragilidade de formação profissional para o desenvolvimento de práticas educativas pautadas nesta questão se faz mais perceptível.

As práticas de Educação Ambiental devem aproximar o saber formal e as práticas sociais, enfatizando as preocupações em torno da continuidade

da vida em sua dimensão local e planetária. Os princípios fundamentais para efetivação de práticas de Educação Ambiental do ponto de vista de Silva (2008) estão na questão da Educação Ambiental ser realizada em consonância com os interesses de conservação da vida em sua plenitude, e na complexidade da revisão da separação dicotômica entre sociedade e natureza. Somente a partir da compreensão das interdependências existentes entre os sujeitos humanos e os recursos naturais, sob o enfoque da racionalidade comunicativa, é possível a emergência de práticas educativas para a sustentabilidade. Nessa perspectiva, as práticas de Educação Ambiental devem ter como significado maior a interconexão existente entre todas as espécies vivas com as compartilhamos esse planeta.

Pensar em dar significado às práticas de Educação Ambiental, principalmente as desenvolvidas nas escolas, é pensar também na possibilidade de reaprender a se relacionar com os problemas socioambientais locais e globais, pois a Educação Ambiental formal escolar precisa reaprender a relacionar-se com os problemas socioambientais locais e globais. Para tanto, professores e alunos precisam reaprender a dialogar criticamente com os elementos presentes em sua realidade, para pensá-los como elementos integrantes de seu universo de interesses (SILVA, 2008).

Logo, deve permitir a aproximação das práticas culturais em diversos ambientes, contribuindo, assim, na formação dos valores de respeito às diferenças. O papel da escola é construir valores e estratégias que possibilitem aos estudantes a escolha de preservar o que há de melhor em sua herança cultural, natural e econômica para se alcançar o nível de sustentabilidade os quais fortalecem e ajudam a alcançar com os objetivos socioambientais em escala nacional e global (TRISTÃO, 2004).

As práticas de Educação Ambiental devem se preocupar com a continuidade de vida das várias espécies de vidas hoje, existentes, bem como, com as relações sociais. Esse é o desafio que está diante da sociedade, e superar esse desafio significa transformação integral do ser humano e de suas condições objetivas de existência, mudando seus comportamentos, rumo à constituição como ser natural (LOUREIRO, 2004). Desse modo, a Educação Ambiental deve ser entendida em sua dimensão da educação geral preocupada com a continuidade de vida no planeta, preocupada também com a construção das relações sociais mais solidárias entre as pessoas e destas com a natureza exterior e interior que lhes constitui enquanto seres relacionais. Nesse sentido, não há preposição teórica da Educação Ambiental, na medida em que essa integra a educação geral, concebida como educação para a formação integral dos sujeitos humanos (SILVA, 2008).

Um dos objetivos das práticas desenvolvidas sob a ótica da Educação Ambiental refere-se à formação integral dos sujeitos, o que implica na questão da formação dos professores, como também no envolvimento pessoal das pessoas que fazem parte desse processo, do seu nível de entendimento da necessidade de realizar ações para a continuidade de vida neste planeta.

A efetiva articulação entre os princípios teóricos e metodológicos para a Educação Ambiental não depende unicamente do grau de escolaridade e/ou da formação teórica dos professores integrantes dos projetos, depende mais do envolvimento pessoal desses sujeitos com a conscientização da necessidade de realizar ações de responsabilidade ambiental. Essas ações podem ser incluídas em práticas pedagógicas como articuladoras de conteúdos formais, trabalhadas à luz das práticas socioculturais dos alunos e das comunidades envolvidas no processo educativo (SILVA, 2008).

Nesse contexto, observa-se que ainda existem alguns obstáculos no desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental nos currículos das escolas dos vários níveis de ensino, entre os quais merece destaque a descontinuidade das políticas direcionadas à educação geral.

Diante disso, Silva (2008) enfatiza que a descontinuidade das políticas direcionadas à educação geral se apresenta como obstáculo para inserção de práticas de Educação Ambiental nos currículos das escolas nos vários níveis de ensino, o que gera insegurança na comunidade escolar quanto à viabilidade de propostas apresentadas como inovações pedagógicas. Nesse sentido, Tristão (2004) recomenda que as políticas de Educação Ambiental devam estar voltadas para uma prática educativa emancipatória, capaz de proporcionar uma discussão e um diálogo aberto com os estudantes, fazendo-os compreender o significado de serem responsáveis pela produção de sentidos que circulam nas redes de significados e conhecimentos.

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDAS NAS TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A crise socioambiental alerta para a necessidade de implementação e consolidação de práticas educativas de Educação Ambiental, cujos objetivos devem estar pautados na mudança de comportamento, atitudes e valores a partir do conhecimento e percepção de pertencimento ao meio ambiente (ANDRADE, 2009). Com o objetivo de atender tal necessidade, surgiu a seguinte indagação: como envolver os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

na temática socioambiental? Na tentativa de responder a essa indagação algumas ações foram efetivadas, entre elas merecem destaque a abordagem da Educação Ambiental de forma interdisciplinar, nas aulas de Geografia das turmas do 5º ano da Escola de Aplicação da UFPA. De igual modo, adotou-se uma metodologia científica referendada no enfoque qualitativo, do tipo descritivo, em sua proposição de uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, entre elas merecem destaque a observação e o questionário. O uso dessa metodologia possibilitou obter informações importantes, as quais serão criteriosamente analisadas a partir deste parágrafo.

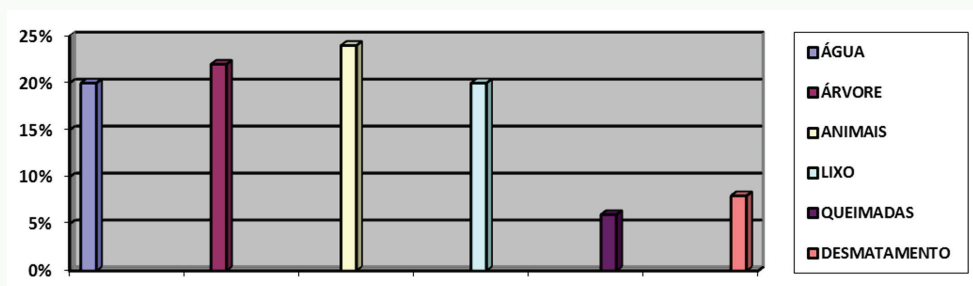
A pesquisa foi iniciada no dia 16 de março de 2010, em três turmas do 5º ano, contemplando 68 alunos, principais sujeitos desta pesquisa. Inicialmente trabalhou-se a Educação Ambiental de forma interdisciplinar durante as aulas de Geografia. Para melhores esclarecimentos da interdisciplinaridade, recorre-se à definição construída por Fazenda (2002), para quem a interdisciplinaridade seria, nas ciências da educação, como a relação interna entre a disciplina “mãe” e a disciplina “aplicada”.

Assim sendo, busca-se a garantia da construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas, de modo que deve ser entendida como conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral. Com base nessa compreensão, as aulas de Estudos Geográficos ganharam um caráter diferenciado, ou seja, não se reteve apenas os conteúdos estabelecidos na matriz curricular, extrapolando as fronteiras desta disciplina.

Nos primeiros momentos dessa abordagem foi possível perceber o interesse dos alunos por essa temática. Contudo, nos momentos de diálogos, era mais fácil ainda identificar a visão conservadora de meio ambiente. A percepção e a representação de meio ambiente destes alunos foram respeitadas, e, ao mesmo tempo, foram implementadas metodologias diferenciadas, utilizando elementos pedagógicos específicos para o desenvolvimento da referida temática, entre os quais podemos citar: vídeos, livros, revistas, jornais, etc. A partir dessa prática educativa, foi possível perceber uma mudança nas falas dos alunos nas atividades de rodas de conversas e, de igual forma, em suas produções de textos e representações por meio de desenhos. Para um enriquecimento deste trabalho, far-se-á, em representação gráfica da percepção de meio ambiente, manifestada pelos alunos no período de iniciação do trabalho.

Para obter as informações, foi solicitado aos participantes que escrevessem 3 palavras que para eles significasse meio ambiente, e para destacarem as que eles consideravam mais importantes.

Percepção de meio ambiente dos alunos do 5º ano da Escola de Aplicação da UFPA (março de 2010)



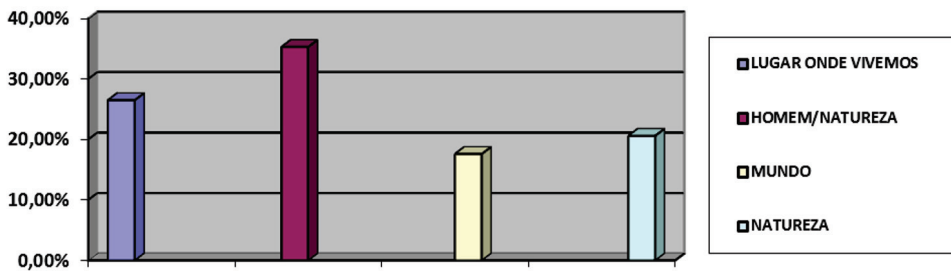
As respostas possibilitam observar que os alunos tem uma preocupação com os animais e com o lixo. Contudo, no conjunto das informações, a percepção de meio ambiente é manifesta com maior ênfase por meio da natureza. As ações decorrentes da presença humana também foram contempladas, contudo com menor ênfase que as representações de natureza. Em outras palavras, pode-se dizer que, para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA, o significado de meio ambiente, na maioria das respostas dos participantes, está diretamente relacionada à natureza, o que ganhou um formato diferenciado a partir da intensificação de práticas de Educação Ambiental.

As informações acima expressas possibilitaram a reflexão de algumas questões, entre elas merece destaque a compreensão de meio ambiente relacionado basicamente à natureza. A partir dessa reflexão, uma nova metodologia de trabalho foi adotada e, de modo particular, a utilização de elementos pedagógicos diferenciados que contribuíram para o envolvimento desses alunos para a questão socioambiental. Desse modo, várias ações foram efetivadas, tais como: produção de textos, produção de cartazes, discussão em grupo, roda de conversas e concurso de redação. Essas atividades aconteceram de forma interdisciplinar e intertextual de modo a possibilitar o desenvolvimento do currículo da disciplina de Geografia, ao mesmo tempo, o acesso às informações diferenciadas de forma problematizada e contextualizada.

As práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas turmas do 5º ano aconteceram de forma sistematizada, e tiveram durabilidade de 3 meses e seus principais resultados já podem ser percebidos por meio da mudança de pensamento e de atitude em relação ao meio ambiente. Entretanto, o trabalho com a temática socioambiental é algo complexo, requer tempo e dedicação, para que as mudanças possam ser consolidadas. Não difere dos demais processos de educação, são objetivos traçados a longo prazo. Porém as

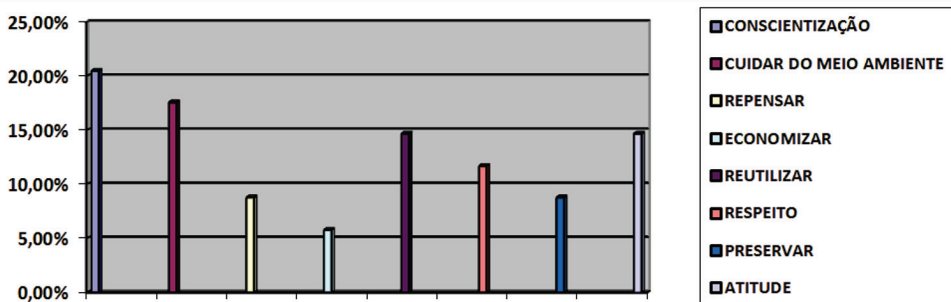
atividades desenvolvidas com os alunos sujeitos desta pesquisa apresentam-se de forma diferenciada, pois os resultados já são perceptíveis, ainda de forma tímida, mas de maneira concreta. Essa percepção é observada nas respostas dos alunos que, inicialmente, tinham, na sua maioria, a natureza como representação de meio ambiente. Contudo, após alguns meses de trabalho, as mudanças podem ser percebidas conforme informações a seguir. Para ter acesso a essas informações, foi aplicado um questionário. Sendo solicitado aos alunos escreverem uma palavra que representasse meio ambiente e outra que representasse Educação Ambiental. As respostas são bastante otimistas e podem ser observadas conforme gráfico a seguir.

Representação de meio ambiente (junho de 2010)



Essas informações permitem fazer uma análise da mudança de pensamento manifestada por estes alunos, haja vista que as respostas dadas pelos mesmos alunos no início da pesquisa estavam, basicamente, relacionadas à natureza, enquanto que, após três meses de trabalho, já era possível observar outras formas de percepção do meio ambiente e, desta vez, incluindo, com maior ênfase, o homem neste meio. Em relação ao questionamento sobre Educação Ambiental, as respostas apresentam-se conforme gráfico a seguir.

Compreensão de Educação Ambiental (junho de 2010)



As respostas dos alunos do 5º ano mostram que estes ampliaram sua capacidade crítica em torno desta questão, uma vez que conseguem

relacionar a Educação Ambiental às ações humanas. Essas respostas sinalizam para um amadurecimento na forma de se relacionar com o meio ambiente, pois a maioria dos alunos compreende Educação Ambiental relacionada à conscientização, ao cuidar do meio ambiente, ao reutilizar os recursos naturais e às mudanças de atitude. Logo, acredita-se que houve um envolvimento associado à mudança de pensamento. Contudo, é necessário dar continuidade a esse trabalho e, da mesma maneira, intensificá-lo para que estes alunos possam agregar estes valores e, por conseguinte, ser agentes multiplicadores de informações, conhecimentos e valores de Educação Ambiental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios colocados à educação e, de modo particular, ao fomento de valores socioambientais, a abordagem da Educação Ambiental constitui-se um instrumento de grande relevância na disseminação de saberes socioambientais, pois a complexa tarefa de transformar o conhecimento em algo significativo exige múltiplas ações. As mais importantes são as capazes de provocar impactos significativos nas práticas cotidianas. Para tanto, a abordagem da Educação Ambiental no Ensino Fundamental menor merece um lugar de destaque nas discussões das instituições de ensino, assim como nos demais espaços de formação e produção de conhecimento da sociedade.

Por essa razão, buscou-se com esse artigo estabelecer um diálogo sobre a Educação Ambiental, associado às práticas educativas nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA. Desse modo, com base nas informações coletadas, é válido ressaltar que é possível envolver e sensibilizar crianças e adolescentes para a temática socioambiental, a partir da realização de práticas sistematizadas de Educação Ambiental. Essas práticas podem ser desenvolvidas numa abordagem inter, trans e multidisciplinar, desde que haja envolvimento e compromisso para a sensibilização e mobilização de pessoas. Logo, será possível uma mudança de mentalidade associada à mudança de atitude.

Nesse contexto, cabe ao professor repensar suas práticas, não somente no que se refere à questão socioambiental, mas também, no que diz respeito às mudanças globais, acreditando na possibilidade da educação como elemento de transformação para uma sociedade melhor, na qual o respeito à vida seja prioridade. Cabe ao professor também, pensar Educação Ambiental no processo e no seu âmbito formal, concentrar-se na função sócio-histórico, que atua na educação como processo contínuo e político, que compreende a necessidade de experimentar e criar práticas pedagógicas significativas, trazendo em seu escopo o desafio de ser eternos “do-discentes” (FREIRE,

2003). Trata-se de uma tarefa complexa que está em todo tempo e em toda parte, mas não se pode sucumbir às desesperanças; antes investir na utopia do possível, para então planejar e iniciar um caminho em construção.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. **Responsabilidade Socioambiental na Educação**: uma análise do curso regular de Pedagogia da UFPA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidad Autonoma de Asunción, Asunción, PY, 2009.
- AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.795**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n. 79.
- CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento Sustentável**: Dimensões e Desafios. Campinas: Papyrus, 2003.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.
- _____. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: Princípios e Práticas. 3.ed. São Paulo: Gaia, 1994.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GONZALÉZ GAUDIANO, Édgar. Como tirar a Educação Ambiental do coma? A alfabetização: um possível recurso pedagógico-político. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação ambiental. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 102-111. V.3.
- _____. **Educação Ambiental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- GRAYLING, Anthony Clifford. **Epistemology**. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de. **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2003. V. 118.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura**: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: Furb, 2000.

_____. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

MAEDCHE, Alexander. **Ontology learning for the semantic Web**. Kluwer Academic: Boston, 2002.

MANCE, Euclides André. **Redes de colaboração solidária**: aspectos econômicos-filosóficos: complexidade e libertação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MEIRA, Pablo Ángel. Investigar en Educación Ambiental: dos proxectos ás redes. In: CARTEA, Pablo Ángel Meira; TORALES, Marília Andrade (Coord.). **Investigación e Formación en Educación Ambiental**: novos escenarios e enfoques para un tempo de cambio. Santiago de Compostela: CEDA, 2008.

SILVA, Marilena Loureiro. **Educação Ambiental e Cooperação Internacional na Amazônia**. Belém: NUMA/UFPA, 2008.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Raquel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TAMAIU, Irineu. **A política pública de educação ambiental**: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente: gestão do governo Lula (2003-2006). 2007. 176 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TRISTÃO, Marta. **A Educação Ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DOS ALUNOS DE 8ª SÉRIE DA E.M.E.F. GENERAL OSÓRIO – CAMETÁ, PARÁ

*Suzilene Maria Neves Braga*¹

Resumo: Diante dos diversos problemas ambientais gerados pela sociedade, eclodiram em todo o mundo debates relacionados aos problemas ambientais. Apontamos neste trabalho a necessidade de se promover a Educação Ambiental (EA) com objetivo de mobilizar as pessoas para ações relacionadas à ética e à cidadania ambiental. Faz-se necessário promover um conhecimento capaz de educar e formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades individuais em relação à preservação e à conservação do ambiente. Nesta pesquisa, analisamos como a Educação Ambiental vem sendo trabalhada na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, Cametá-Pará, com as turmas de 8ª série do Ensino Fundamental. A pesquisa levantou dados sobre as concepções dos professores, alunos e coordenação pedagógica da referida escola sobre a EA, assim como as atividades desenvolvidas, as experiências vivenciadas, os materiais utilizados, as metodologias e projetos empregados e as dificuldades encontradas. Neste estudo foi utilizada a pesquisa de campo qualitativa, através da metodologia de observação e na aplicação de questionários com questões abertas e fechadas sobre a prática da EA no dia a dia escolar. Utilizando-se da análise dos dados coletados, constatou-se que a Educação Ambiental é trabalhada com mais intensidade somente nas disciplinas ditas “ambientais”, através de debates, palestras, projetos e atividades práticas nas dependências da escola, ainda de maneira paliativa. A principal problemática encontrada pela escola, diz respeito à falta do apoio dos órgãos governamentais com projetos e materiais didáticos para que possam proporcionar condições aos docentes para que desenvolvam e incentivem o hábito da reflexão e construção de práticas voltadas as questões ambientais e ao desenvolvimento da conscientização e formação da cidadania dos alunos.

Palavras-chave: Educação Ambiental; crise ambiental; escola; cidadania.

1 INTRODUÇÃO

O homem é parte integrante do planeta terra e, como tal, precisa cuidar e cultivar seus recursos naturais, pois, diante do acelerado processo de desenvolvimento e industrialização cada dia mais avançado, e da crescente depredação do meio ambiente, continuará a provocar uma crise ambiental e humana cada vez mais inédita e devastadora.

Em toda parte do mundo ouvimos clamores de socorro por soluções que visem a amenizar a crise ambiental, levando-nos a refletir sobre valores, princípios e normas que orientem nossas ações.

¹ Licenciada Plena em Pedagogia pela UFPA e Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Regional pela UFPA/CUNTINS-Cametá. É funcionária pública no município de Cametá-PA. E-mail: suzineves.braga@hotmail.com

Necessitamos transformar conceitos e práticas em novos conhecimentos, visando a transformar atitudes das pessoas a um novo modo de convivência entre o homem e a natureza, pois, se não entendermos que a vida no planeta é um processo em rede onde tudo está interligado e que o homem e a natureza dependem um do outro para sua própria sobrevivência, estaremos correndo sérios riscos de vida.

Espera-se, pois, por novos paradigmas que amenizem os desafios mundiais, diante da atual crise que ameaça a vida humana, em busca de solidariedade, compreensão e cooperação, e que transforme a atitude destruidora em ações sustentáveis para o bem-estar do homem e da natureza.

Mais do que educar para o desenvolvimento de uma região, devemos educar para a sustentabilidade da vida na Terra, harmonizando o estilo de vida humano com o ambiente, mediante tecnologias sustentáveis e responsabilidade nas questões da satisfação das necessidades atuais em equilíbrio com as necessidades futuras.

Partindo dessa necessidade, farei uma análise das práticas educativas sobre Educação Ambiental (EA) em turmas de 8ª série do Ensino Fundamental da Escola General Osório, de Cametá-PA, com alunos, professores e coordenação pedagógica, com o objetivo de identificar e analisar que ações pedagógicas estão sendo desenvolvidas sobre a questão ambiental.

Primeiramente abordarei a Educação Ambiental no que diz respeito aos seus conceitos, às suas características e às suas estratégias, utilizando a visão de alguns autores experientes nessa temática para o entendimento mais significativo, para, então, adentrar nas práticas pedagógicas utilizadas no ensino da EA.

Finalmente, analiso as atividades pedagógicas da E.M.E.F. General Osório, buscando conhecer os problemas daquela realidade escolar diante das dificuldades de introduzir o tema ambiental nas atividades diárias dos alunos, buscando conhecer como esse tema é visto pelos alunos e professores e que meios são utilizados pela referida escola para promover a EA.

2 CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diante do cenário mundial no diz respeito ao meio ambiente, a EA tem se mostrado um conjunto de práticas para amenizar a crise ambiental, assim, vê-se a necessidade de buscar o entendimento nos diversos contextos no qual se apresenta. Existe certa confusão sobre conceitos no que tange à

EA, a Ecologia e o meio ambiente devido às diversas visões que existem em relação ao homem e à natureza.

Para uma melhor compreensão da origem da EA, buscamos entender certos conceitos ligados a ela e que são essenciais para sua constante formação.

Entende-se por Ecologia, a ciência biológica que estuda a natureza e a relação do homem e de todos os elementos que o compõem, tendo como objeto de estudo a biosfera. Sua importância está nos estudos do ecossistema gerando dados relevantes sobre o equilíbrio existencial entre os animais e a natureza, voltados em ações de preservação do meio ambiente garantindo a sobrevivência e o bem-estar da humanidade.

O conceito de meio ambiente está muito bem contemplado por Reigota (2006, p. 21):

Defino meio ambiente como: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos de transformação da natureza e da sociedade.

Percebe-se a necessidade de se apropriar de outras ciências para se obter um estudo mais aprofundado nas problemáticas ambientais, acumulando experiências cotidianas mediante as mutações incessantes ocasionadas pela relação homem e natureza. Por essa razão emerge e se transforma a cultura de uma sociedade e, conseqüentemente, transforma o homem, sua história, sua necessidade.

Origina-se aí o que chamamos de Ciência Ambiental. Sua essência está na dinâmica interdisciplinar sobre os aspectos geográficos, biológicos, econômicos e sociais, possibilitando um estudo mais aprofundado nas resoluções dos problemas ambientais.

Uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais. Podemos então considerar que aí surge o que se convencionou chamar de educação ambiental (REIGOTA, 2006, p. 15).

Assim, a EA surge como instrumento que viabiliza a resolução dos problemas ambientais para o futuro da humanidade no planeta, propondo nova atitude nos indivíduos através de uma educação voltada à compreensão do mundo de forma crítica para a preservação do meio ambiente.

Segundo Medina (1998, p. 69),

Educação ambiental é o processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes, que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos, para melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumidor desenfreado.

Por outro lado, para Dias (1992, p. 31) afirma que

A educação ambiental é dimensão da educação formal que se orienta para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Há uma variedade de conceitos a respeito da EA que está em constante construção como se vê na visão de vários autores. Mas a característica principal da EA é ser o meio pela qual se possa desenvolver práticas sustentáveis para sobrevivência do homem, através das modificações de ações dos indivíduos, respeitando a natureza. Essa aprendizagem deve ser contínua mediante os acontecimentos ambientais nas suas diversidades e especificidades.

A Educação Ambiental se apresenta sob duas vertentes classificadas como ecológico-preservacionista e socioambiental, que pressupõem as diversas práticas ambientais através de ações pedagógicas nas quais se apresenta.

A corrente ecológico-preservacionista tem como característica a EA tradicional, conservadora, baseada no senso comum. Apresenta um aspecto individualizado, sem o mínimo respeito com os direitos e deveres para com o educar em prol do meio ambiente, possui uma visão mais simplista da natureza reduzido ao estudo biológico ou ecológico, sem a devida preocupação com a realidade, com a relação do homem com o ambiente e das consequências de suas atitudes degradantes. Seu objetivo específico é a redução do consumo dos recursos naturais através da formação dos indivíduos para desenvolver uma relação harmoniosa com a natureza, partindo do pressuposto de que o conhecimento resultaria em mudança dos atos humanos prejudiciais à natureza criando novos valores de preservação.

A corrente socioambiental possui uma característica transformadora e crítica, visando à emancipação do indivíduo através de uma EA formadora de indivíduos críticos e atuantes socialmente, modificando atitudes e valores que irão se aprofundando no decorrer dos tempos, principalmente com os acontecimentos e experiências vividas socialmente, buscando um melhor entendimento sobre o mundo.

Dessa forma, a EA visa à promoção de mudança no modo de pensar e agir, acumulando conhecimentos, valores e atitudes que irão beneficiar a preservação da natureza. Nesse sentido, a EA tornou-se um tema bastante abordado pelo sistema educacional brasileiro a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo MEC por volta de 1997 e pela promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental, a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, em que é definitivamente oficializada sua inserção no sistema de ensino brasileiro.

No que tange os PCN, a EA foi inserida como tema transversal em todas as disciplinas do currículo. Esse documento possui temas que abordam questões sociais perpassando por todas as áreas de estudo, incluindo a questão ambiental, visando à construção da cidadania em todos os níveis sociais. Os PCN's destacam que,

[...] a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação (BRASIL, 1997, p. 25).

Os PCN abordam propostas de conteúdos e metodologias para ingressar diversos temas sociais no currículo escolar brasileiro, onde nas séries iniciais apresenta-se como área de atuação em todas as disciplinas além dos chamados temas transversais, e no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries apresenta-se em ciclos.

Nesse contexto a EA surge para contribuir na formação de indivíduos críticos que compreendam a relação existente entre o homem e a natureza, onde a prática dinâmica em sala de aula será um meio de pregar valores sociais por meio da educação ambiental.

Assim, o tema transversal proposto pelos PCN servirá como instrumento para realizações de debates nas escolas numa perspectiva de desenvolvimento sustentável, buscando relacionar a conservação ambiental com o desenvolvimento econômico, garantindo, assim, satisfação de suas necessidades e o futuro das próximas gerações, além de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na realidade socioambiental.

A partir da mudança de atitudes e comportamentos oriundos das práticas educacionais, poderá gerar mudanças significativas no currículo

tornando a EA mais efetiva, pois, apesar de todos os aparatos legais, o ensino da EA ainda está muito distante das propostas existentes nos documentos oficiais, apresentando-se apenas como práticas de reciclagem do lixo e manifestações em comemoração ao dia do Meio Ambiente.

Na lei 9.795, de 27/04/1999, o artigo 3º, inciso II (BRASIL, 1999), nos mostra que a EA passa a ser obrigatória nas escolas e deve ser incluída nos conteúdos programáticos trabalhados anualmente. Sua meta principal é proporcionar aos educandos e comunidade escolar, ações dinâmicas sobre questões ambientais, visando à promoção coletiva de sensibilização sobre os problemas do meio ambiente e a qualidade da vida humana.

Assim, a EA nas escolas deve ser vista como tema discutido em todas as áreas, buscando a participação individual e coletiva dos alunos em todos os níveis de escolaridade, desenvolvendo desde cedo o hábito de reflexão sobre as problemáticas ambientais, desenvolvendo assim uma educação significativa.

Não só as atitudes e ações dos alunos devem ser redimensionadas, mas também, principalmente, as dos professores, desenvolvidas através da relação dialógica onde os saberes científicos complementem os saberes cotidianos trazidos por cada aluno em sala de aula. Esses saberes são necessários ao entendimento e resoluções dos problemas ambientais, mediante aos avanços tecnológicos da sociedade na qual vivemos, havendo assim, a necessidade de serem pensadas as transformações em benefício da qualidade de vida na terra.

Nesse contexto, a EA surge como uma proposta para a construção de cidadãos críticos, que compreendam a necessidade de desenvolver uma relação harmoniosa com o meio ambiente, fazendo com que a prática pedagógica nas escolas seja efetivamente conduzida de acordo com os valores desenvolvidos pelas políticas e legislações educacionais.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os cuidados com o planeta devem ser uma preocupação de profissionais de todas as áreas, principalmente os educadores, no sentido de (re)educar os cidadãos ambientalmente.

Tendo em vista que a escola é parte integrante da sociedade e responsável pela sua transformação, a EA deve assumir responsabilidades, interagindo aspectos como sensibilização e capacitação dos alunos para

mudança de consciência e de atitudes, através da aquisição de conhecimentos que permitam interagir criticamente a complexidade do mundo atual.

Assim, uma atividade de EA deve ser contínua, para que o envolvimento entre indivíduo e comunidade permita a tomada de consciência da possibilidade de um colapso ambiental, além de criar oportunidades de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e experiências que o tornem aptos a agir socialmente.

No âmbito escolar, não há como pensar a EA desvinculada de valores como cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo, participação, etc., propiciando condições para estimular nos alunos a criticidade, entender e superar suas limitações e ações.

Esse envolvimento dar-se-ia através da execução de projetos ou trabalhos mediante educação formal e não formal, juntamente com a comunidade, envolvidos no planejamento de todas as fases dos trabalhos (sensibilização, mobilização, informação e ação). Assim, a escola estará atuando efetivamente de acordo com os princípios da EA.

Promovendo a articulação do aluno com debates e problemas presenciados e vivenciados diretamente no âmbito local e até mesmo global, relacionando seu dia a dia com essas ações, a escola incorporará nesses educandos novas ideias e práticas de vida mais saudáveis. Por isso, segundo Loureiro (2004, p. 133) é necessário fazer uma proposta que assuma:

A importância do pressuposto da Educação Ambiental no processo pedagógico, partir da realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global).

A escola é o meio essencial para promoção dessas mudanças, especialmente se a EA iniciar-se desde cedo, ajudando o aluno a refletir sobre o seu meio, a ter a noção de que sua atitude faz a diferença para si, para sua família e para sua comunidade.

É primordial estimulá-los a pensar sobre os problemas e sobre formas de solucioná-los. Certamente essas reflexões irão adentrar seu lar, influenciando sua família e estimulando o hábito de refletir sobre essas questões, tornando a educação o primeiro passo para mudança ambiental e social.

Há os que defendem a EA como disciplina, ou seja, que ela passe a integrar o currículo escolar, pois, sendo uma disciplina específica, as temáticas

ambientais teriam um espaço mais privilegiado para serem trabalhadas. Por outro lado, há quem defenda sua participação interdisciplinar, evitando o isolamento, uma vez que não estaria entre as disciplinas consideradas essenciais nos currículos.

No que diz respeito à Agenda 21 (documento da Conferência Internacional de Meio Ambiente e Desenvolvimento Eco-92), a EA é apresentada com os seguintes objetivos:

Desenvolver na população uma consciência preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenham conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar individualmente e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos (AGENDA 21, 2011)

A EA, portanto, trabalhada de maneira correta nas escolas e com a noção de que não deva ficar restrita apenas ao ambiente escolar, poderá contribuir em muito para recuperar e preservar os recursos naturais e melhorar a qualidade de vida da população.

Este processo educativo não deve ser considerado exclusivo do ambiente escolar, pois todos os cidadãos têm direito à EA, assim como o dever, enquanto parte integrante do meio ambiente, de ser um educador ambiental. E isso requer formação adequada para que o profissional conheça as leis ambientais e que as respeite.

A EA é uma alternativa que ainda é considerada como *verdismo*, ou seja, promover campanhas, caminhadas em parques, separação do lixo, plantar árvores e conservar áreas verdes. Essas ações são as mais utilizadas pelas escolas, que são importantes e que ainda possuem efeito paliativo, mas ainda não é suficiente, pois não promovem mudanças mais eficazes.

A EA pressupõe vencer desafios, romper paradigmas, conviver com as diferenças e, principalmente, adotar princípios da precaução, sustentabilidade e solidariedade em nossos planejamentos e ações.

A educação constitui elemento fundamental para a consolidação de novos conhecimentos de um modelo de desenvolvimento humano sustentável. Assim, fica evidente o papel da escola e do professor frente à educação ambiental, propondo uma aprendizagem voltada para o reconhecimento dos direitos e deveres de cada um, ressaltando os valores da cidadania.

É interessante que os professores de todas as áreas trabalhem com o tema ambiental, contribuindo para a valorização e afetividade entre os alunos

e o meio ambiente. Podem ser trabalhados os mais diversos conteúdos como: saneamento básico, poluição, efeito estufa, reciclagem, extinção de animais, lixo, etc.

As temáticas sociais devem ser discutidas e incorporadas no currículo escolar, especialmente nas disciplinas História, Ciências e Geografia, apreendendo comportamentos corretos ambientalmente nas práticas diárias da escola.

As leis e projetos criados até o momento atual visam a objetivar a integração de princípios, valores e práticas de desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da educação e do ensino. Todas essas medidas deveriam encorajar os governantes a reanalisar a política educacional, no sentido de orientar a educação em todos os níveis.

Logo, a EA deveria estar claramente focada na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores relacionados à preservação do meio ambiente. Isso implica em propiciar treinamento de professores, orientar o currículo para projetos interdisciplinares e transversais, centralizados por questões ambientais demonstradas na prática pelas instituições educacionais. Assim, irá despontar em todas as regiões brasileiras, iniciativas de práticas desenvolvidas que viabilizem conciliar projeto didático com propostas realistas de responsabilidade ambiental, incorporadas diariamente no âmbito escolar.

É preciso que a escola e os educadores percebam que é um trabalho com muitos conflitos e dificuldades, onde a questão econômica ainda é fator fundamental, alicerçada no uso racional dos recursos para viabilização dos projetos.

Isso implica não somente na necessidade de criar esforços para capacitar permanentemente professores e demais funcionários, mas também que cada instituição deverá promover ações, discussões e projetos para transpor os muros da escola, viabilizando uma aprendizagem ambiental, intelectual e social.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 TIPO DE ESTUDO

O objeto de estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo qualitativa com enfoque crítico-dialético. A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação

estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

3.2 O LOCAL/CONTEXTO

Este estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, localizada na Av. Gentil Bittencourt, 1744, no centro da de Cametá, Estado do Pará.

3.3 OS SUJEITOS INFORMANTES

Essa pesquisa foi feita com alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e professores das disciplinas Geografia, Ciências, História e Estudos Amazônicos e coordenação pedagógica da escola.

3.4 MÉTODO E TÉCNICA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Na pesquisa será focalizado o processo de observação, pois é o método mais adequado para investigar um determinado problema, é onde o pesquisador se depara com uma série de informações, verificando as manifestações dos acontecimentos diários, levando em consideração as percepções sobre o tema focalizado, pois, como afirma Lüdke & André (1986, p. 26):

A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

Diante dos dados obtidos será feita uma entrevista semiestruturada focalizada na aplicação de questionários, pois ela é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e da interação recíproca entre quem pergunta e quem responde. Assim, o material foi analisado, avaliando os dados dos alunos, dos professores e da coordenação pedagógica para verificar se a referida escola trabalha a EA, como isso se dá na prática e quais as dificuldades encontradas.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL OSÓRIO

Na E.M.E.F. General Osório, os alunos das turmas de 8ª série (Grupo 1) têm certo entendimento sobre a EA e, principalmente, do objeto de estudo

da mesma, no que diz respeito à relação homem/natureza e os problemas ambientais ocasionados pela humanidade. Entendem a necessidade de discutir sobre essa problemática tendo maior interesse em assuntos como água, ar, camada de ozônio, solo, animais, problemas sociais e vegetação.

Ao analisar as falas do Grupo 1, percebe-se que a preocupação com a água e o ar são significativas, assim como a preocupação com outros assuntos relacionados à necessidade de preservação ambiental, evitando o desgaste e escassez dos recursos naturais essenciais para a sobrevivência do homem.

Essa consciência se dá mediante ao acesso permanente a materiais informativos sobre a EA, através de palestras não só dos professores da escola, mas também de profissionais de outras entidades convidadas para palestrar e orientar os alunos durante o ensino-aprendizagem diários.

Além das palestras, os professores estimulam a prática de reflexão dos alunos nesses assuntos, exemplificado na fala de um dos entrevistados do Grupo 1: “[...] dando oportunidade para que cada aluno pudesse dar sua opinião sobre o assunto e o que faria para mudar o meio ambiente, ou seja, mantê-lo limpo e conservado”.

Os recursos que mais despertam o interesse dos alunos, segundo relatos elencados por eles, são: palestras; vídeos; internet; jogos e trabalhos práticos. Conforme os dados analisados nas entrevistas dos alunos, percebe-se que o uso de palestras é bem aceito, além da prática dinâmica realizada através de jogos e atividades reais no dia a dia.

Outro ponto bastante positivo é a existência de espaço dado para os discentes exporem suas opiniões, dúvidas e críticas a respeito dos assuntos relacionados à EA. Isso ressalva o que Medina e Santos (2001, p. 17) diz:

[...] a educação passa a adquirir novos significados no processo de construção de uma sociedade sustentável, democrática, participativa e socialmente justa, capaz de exercer efetivamente a solidariedade com as gerações presentes e futuras. Essa é uma exigência indispensável para a compreensão do binômio “local-global” e para a preservação e conservação dos recursos naturais, patrimônios da humanidade.

Relata o hábito de coletar o lixo doméstico, mas, devido a algumas problemáticas, criam-se, assim, condições de inculcar novas inquietações, conhecimentos e, principalmente, fazer sua própria compreensão de mundo, desenvolvendo a sensibilidade dos alunos para os problemas ambientais.

Ao utilizar exemplos diários sobre práticas ambientais prejudiciais ao meio ambiente, os alunos demonstram certo grau de informação e

conscientização de atos ditos corretos à preservação da natureza, mas não há um comprometimento mais efetivo em suas práticas, ficando mais no discurso do que na prática, devido à consciência da existência de órgãos responsáveis por essas situações.

Ao comentar sobre a questão do lixo produzido nas suas residências, a maioria dos alunos diz possuir o hábito de separar o lixo doméstico, mas devido à falta do apoio administrativo do governo municipal, a coleta não acontece em todas as residências da cidade, e, quando acontece, não é feita de forma sustentável, ocasionando o acúmulo de lixo desordenado nas ruas da cidade.

No trabalho de EA, é imprescindível que se discuta com os alunos o dever que cada um tem de cumprir. Se cada um fizer a sua parte, ou seja, se os alunos mudarem seus hábitos, se a direção da escola incentivar a criação de lixeiras, e até mesmo o poder público resolver as questões ambientais, como serviço de coleta de lixo, fiscalização e criação de projetos e campanhas educativas, começaremos a mudar as atitudes das pessoas.

Assim, os alunos saberão quais seus deveres e direitos, e, principalmente, a quem cobrar as atitudes não realizadas de forma sustentavelmente correta, além de estar desenvolvendo a criticidade sobre diversas questões ambientais e sociais.

De acordo com os alunos, os professores trabalham sobre a EA, principalmente os que lecionam as disciplinas de Ciências, Geografia, História e Estudos Amazônicos. Os assuntos mais abordados em sala de aula, relatados pelos alunos, são: o lixo, o ar e a natureza, através de aulas expositivas, aulas práticas e palestras, mas não possuem o hábito de utilizar recursos tecnológicos com frequência.

Em relação aos professores e coordenação pedagógica (Grupo 2), a EA está bem definida e conceituada em seus discursos.

A EA trata dos assuntos referentes aos problemas relacionados ao meio ambiente, buscando a consciência ambiental de nossas crianças e jovens para que tenham pequenos cuidados e hábitos tornando o nosso mundo mais saudável para nós mesmos e para as futuras gerações.

Sabem da importância desse tema e dos objetivos que ela propõe aos educadores, mas a responsabilidade de atuação ainda recai sobre os professores de Ciências e Geografia.

Infelizmente é muito comentada, mas pouco praticada, por não ser entendida como um tema interdisciplinar, ficando mais a cargo dos

professores de Geografia e Ciências. Se todos os educadores tratassem do assunto quando surgem as oportunidades em sala de aula, muito poderia ser feito. Educação ambiental também é uma questão de atitude. (GRUPO 2)

Todos têm consciência de que a EA é um tema transversal e disciplinar, que deve estar presente nas disciplinas e nas atividades pedagógicas da escola, assim como da importância essencial para a conscientização da preservação do meio ambiente nos dias atuais, mas que ainda é trabalhada de forma insatisfatória nas escolas, devido à falta de iniciativas governamentais com projetos que promovam práticas mais significativas e eficazes. Pois,

A tendência da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel de escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo. (REIGOTA, 2002, p. 79-80)

Os professores, sempre que possível, trabalham temas ambientais correlacionando com o assunto do currículo escolar, pois, conforme o depoimento da coordenação pedagógica, *a EA está inserida no currículo não como disciplina, mas através de palestras educativas, aulas dialogadas, vídeos, etc.* Como é um tema transversal, os docentes trabalham se quiserem a questão ambiental, devido à falta de imposição da grade curricular em trabalhar essas temáticas.

Em sala de aula, a dinâmica utilizada pelos professores para incorporar assuntos ambientais, diz respeito a temas relacionados com a preocupação com a qualidade de vida, que desperte no aluno o interesse em conhecer e aprender sobre os acontecimentos mundiais apresentados diariamente nos veículos de informação.

Trabalho diversos assuntos, tanto os pré-determinados nos conteúdos programáticos como nas questões que surgem no dia a dia da escola e da realidade do próprio aluno como: a questão do lixo, a manutenção do espaço verde, etc. (GRUPO 2)

É muito interessante perceber que os professores possuem a consciência da necessidade de promover essa discussão, e principalmente, utilizando práticas pedagógicas diferenciadas para proporcionar aos educandos interesse e afetividade com o tema ambiental, estimulando-os a pesquisar assuntos como a crise ambiental atual e histórica, formando, assim, cidadãos mais conscientes.

Propõem-se, dessa maneira, uma educação que contribua na formação de indivíduos críticos, esclarecidos da necessidade de estabelecer uma nova atitude com o meio ambiente. Esse é o papel não só dos alunos, mas também dos professores para o desenvolvimento da EA nas escolas, promovendo uma relação dialógica em que todos aprendem conhecimentos que visem ao bem-estar mundial, garantindo a continuidade da vida no planeta.

Além dessas ações, levam-nos a vivenciar práticas discutidas em sala de aula, como utilização dos lixeiros, preservação da área verde e da horta escolar, promovendo mudanças de atitudes individual, coletiva e familiar, pois também estimula as famílias a desenvolverem práticas sustentáveis para melhorar o bem-estar social.

Dentro da escola procuramos trabalhar o tema começando pelo próprio ambiente, através de práticas educativas e de orientação como: não jogar lixo nas dependências da escola, espalhando lixeiros na mesma, não riscar as paredes e quebrar as carteiras, temos o projeto da horta escolar, os professores de Ciências trabalham o tema em suas aulas e os demais professores também orientam, fazendo contexto com a realidade. (GRUPO 2)

Essas ações mais significativas, como no caso do Projeto da Horta Escolar, já se tornaram uma realidade na E.M.E.F. General Osório, pois os alunos aprendem a lidar, cultivar as plantas, além de se tornar instrumento para introduzir vários assuntos relacionados ao meio ambiente, no qual os docentes podem utilizar para demonstrar na prática assuntos discutidos em sala de aula.

Além da horta escolar a escola também procura incentivar os alunos com mudanças de práticas diárias com a manutenção do jardim da escola. No início do segundo semestre, a direção da escola devolveu aos alunos uma escola totalmente arborizada, com flores de diversas espécies que deram um ambiente mais saudável e um aspecto visual mais interessante, propício ao desenvolvimento de uma melhor qualidade de ensino.

Diariamente, os alunos desenvolvem ações durante as aulas onde aprendem a cuidar e valorizar o jardim da escola, principalmente nas aulas de Ciências, procurando mudar a atitude dos alunos com relação à natureza.

Apesar do estímulo dos professores, parte dos alunos ainda reage com certo desinteresse e banalidade, apesar de possuírem consciência da importância do tema ambiental. Outros demonstram mais interesse quando realmente vivenciam o contato direto com a natureza, percebendo

a importância desse assunto no mundo atual e acabam se envolvendo nas atividades e nos debates feitos durante as aulas.

Além dos esforços dos professores, principalmente os de Geografia, Ciências e História, todos sentem a falta de recursos de materiais didáticos, a falta de interesse da maioria das pessoas sobre o tema e do apoio dos governantes sobre EA, através de projetos ou treinamentos que venham beneficiar o desenvolvimento da temática ambiental na escola através de metodologia interessante e eficaz.

Essa foi uma das principais inquietações, tanto dos professores quanto da coordenação pedagógica, ressaltadas nos dados coletados.

Por parte da Secretaria de Educação não recebemos muito apoio, pois o nosso conteúdo programático já vem determinado e na grade curricular não há uma disciplina específica que trabalhe com o tema. Cabe à escola determinar ações em seu planejamento escolar para trabalhar o assunto. (GRUPO 2)

E o papel dos governantes é fundamental para o incentivo e divulgação de políticas em prol da EA, assim como na fiscalização e controle no uso dos recursos naturais. Cada governo deve criar meios de desenvolvimento sustentável comprometidos com o meio ambiente para as futuras gerações. Esse fato é muito debatido entre os autores especializados em assuntos ambientais como Medina e Santos (2001, p. 18) nos colocam.

Nosso mundo não necessita de um sistema educativo orientado para a manutenção do “status quo”, nem de torres de marfim de aprendizagem elitista, mas de ambientes educativos flexíveis e funcionais, onde os jovens e os adultos possam entrar em contato com conceitos e ideias relevantes para seu presente e futuro. Necessita de uma mudança fundamental na maneira de pensarmos acerca de nós mesmos, nosso meio, nossa sociedade e nosso futuro: uma mudança básica nos valores e crenças que orientam nosso pensamento e nossas ações: uma mudança que nos permita adquirir uma concepção holística e integral do mundo com uma postura ética, responsável e solidária.

Na escola pesquisada, procuram meios de trabalhar o tema ambiental com a promoção de eventos e palestras relacionados ao meio ambiente, assim como a disponibilização de ajuda através de recursos pedagógicos e cursos para professores, adquiridos com recurso próprio da escola. Assim, toda a parte administrativa procura apoiar e incentivar os docentes na divulgação e conscientização desse tema aos alunos não só da 8ª série, mas de todas as turmas existentes.

Conforme a fala dos entrevistados do Grupo 2, “na escola General Osório é dado total apoio e estímulo por parte da direção e coordenação para se trabalhar os projetos que envolvam as questões ambientais”. Essa atitude nos mostra que, apesar das dificuldades, quando há união da comunidade escolar em prol de um objetivo comum, pode-se promover mudanças significativas nas atitudes dos alunos, dos funcionários e, conseqüentemente, da sociedade.

Em respeito às problemáticas ambientais, os assuntos que os professores mais relacionam com a EA são: o aumento do consumo de água; queimadas; extinção da arara azul; aquecimento global; pobreza, etc.

Os docentes possuem um nível de conscientização bastante eficaz em relação à preservação do meio ambiente e, também, a respeito de assuntos relacionados a atitudes condizentes ao benefício da natureza. Percebe-se que, em relação à higiene pessoal, nenhum docente comenta a respeito, a maior preocupação realmente é com a vida no planeta e na conservação dos recursos naturais. Esse fator pode ser resultado da falta de entendimento e treinamento para trabalhar outros assuntos que os PCN abordam e sugerem que sejam trabalhados nas escolas.

No que se refere à escola General Osório, os professores de Ciências, Geografia e História procuram inserir nos assuntos do currículo escolar temas sobre questões ambientais, mas o ideal é que todos os docentes estejam inseridos também nesse processo, envolvendo-se em debates e reflexões de projetos que desenvolvam o espírito crítico dos alunos nas questões ambientais, em todos as áreas e conteúdos trabalhados no dia a dia escolar.

Sabemos que as problemáticas educacionais são diversas e que a escola, infelizmente, não possui o apoio essencial por nossos governantes, mas que devemos desenvolver novos saberes e reaproveitar aqueles já criados em busca de propiciar uma educação ambiental que promova mudanças de atitudes significativas.

E toda a comunidade escolar, direção, professores, alunos e pessoal de apoio, deve se unir numa só equipe com um mesmo objetivo, criando conhecimentos e práticas reais, dando um novo sentido à educação e aos problemas tão atuais que já não têm suportado o descaso da população. E, principalmente no ensino, deve haver uma mudança educacional para que possamos deixar o espírito de competitividade e hábitos predatórios para dar lugar a uma racionalidade capaz de cuidar do planeta diariamente, respeitando a vida. Isso se dará não só mudando os hábitos da população, mas principalmente criando políticas que promovam conhecimentos, princípios e valores realmente comprometidos com a sustentabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de mudança não só de atitudes, mas também de conhecimento e compreensão coletiva sobre os problemas ambientais que vêm ameaçando a vida na Terra, a escola torna-se um meio fundamental para promover ações relacionadas ao desenvolvimento de habilidades, valores, participação e cooperação e ao processo de construção da cidadania.

A grande relevância da EA nas instituições escolares atualmente é resgatar a participação de todos os indivíduos na busca de soluções para a crise ambiental, através de atividades e metodologias pedagógicas que contribuam para o educador desenvolver a temática ambiental em suas aulas.

Observa-se que a prática de ensino baseada apenas na transmissão e assimilação de conhecimentos não tem resultados significativos ao trabalhar com o tema dessa pesquisa, necessitando de métodos que busquem a utilização de imagens, tecnologias e atividades dinâmicas, conhecimentos e reflexões da vida diária, promovendo, assim, a compreensão da relação do homem com a natureza e, conseqüentemente, promovendo mudanças de atitudes.

Sabemos que as dificuldades encontradas pelos educadores ao desenvolver a EA na educação escolar são muitas. Dessa forma, a EA é trabalhada ainda de forma isolada, descontínua e improvisada, em que predomina o uso de um currículo pré-estabelecido que só incorpora a EA regularmente nas disciplinas consideradas “ambientais” ou nas atividades extracurriculares.

Com esta pesquisa observo a necessidade de uma ação coletiva, acabando com as fragmentações do conhecimento das diversas disciplinas, a fim de criar uma nova forma de educar através de contextualizações baseadas na leitura crítica e reflexiva do ambiente natural e social do aluno, as diversidades de cada região, buscando soluções práticas e efetivas direcionadas aos problemas climáticos.

Para isso é necessário unir os conhecimentos da escola, o governo, os cientistas e a comunidade social na elaboração projetos ou planos de ação com o objetivo de, pelo menos, amenizar os problemas ambientais. Sabemos que, se não trabalharmos coletivamente, os resultados continuarão limitados e paliativos como vem sendo desenvolvidos até hoje.

Nessa perspectiva, a EA será desenvolvida com o objetivo de construção de cidadãos conscientes, críticos e atuantes, permitindo ao aluno a sensibilidade de compreender que faz parte dessa realidade e que é seu também o dever de buscar um mundo ambientalmente saudável.

REFERÊNCIAS

- AGENDA 21. Disponível em: <<http://www.ecolnews.com.br/agenda21>>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: tema transversal meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da educação e desporto. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília, 1998.
- _____. **Lei n. 9795, 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental.
- BRÜGGER, Paula. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 3.ed. São Paulo: Letras Contemporâneas, 1999.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.
- DONELLA, Meadows. **Conceitos para se fazer Educação Ambiental**. Secretaria do Meio Ambiente, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- _____; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. **Educação Ambiental**: ação e conscientização para um mundo melhor. Belo Horizonte, 2002. (Lições de Minas; 17).
- REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 292)

DESENVOLVENDO O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DAS CULTURAS ANGLÓFONAS

*Bruno Rodrigues Cantão*¹

Resumo: Este trabalho vem contribuir para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em consonância com os alunos do ensino básico do Brasil, envolvendo, contudo, a cultura anglófona dos países que utilizam a língua inglesa como idioma oficial. Assim, a partir deste propósito, somos capazes de compreender a cultura de cada país. Seu objetivo é estimular os alunos à aquisição da língua em foco, por meio de metodologias utilizadas a partir das culturais anglófonas, onde o professor e aluno possam se inter-relacionar na compreensão da L2. Alguns autores como Cruz, Widdowson, etc., que desenvolveram seus estudos em relação a esse aspecto, serão utilizados para embasar este trabalho. No projeto em si, a prática de ensino da língua inglesa é demonstrada por meio de metodologias referentes à utilização simbólica de três grupos de alunos em uma determinada sala de aula, onde eles buscam compreender a língua e a cultura de cada nação. Portanto, constatamos que, no ensino de línguas das escolas públicas e privadas do Brasil, ainda não há uma preocupação por parte do sistema educacional em dinamizar o seu ensino, mas permanecem atrelados a metodologias tradicionais.

Palavras-chave: Cultura anglófona; metodologias de ensino-aprendizagem; aquisição da língua inglesa.

1 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho abordará o ensino-aprendizado da língua inglesa (LI) por meio das culturas anglófonas. Entende-se pelo termo anglófono toda e qualquer ideia e costume proveniente dos povos colonizados pelos ingleses. Por meio dele, utilizaremos instrumentos que abordaram práticas de ensino a alunos do ensino básico nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Notamos que o ensino de língua inglesa no ensino básico envolve principalmente os critérios da gramática normativa e suas particularidades, mas que, por meio de metodologias diferentes como a utilização das culturas anglófonas dos povos, o entendimento da referida língua torna-se mais prático e acessível.

Um dos grandes desafios por parte dos professores em ensinar a LI a alunos do ensino básico, parte da ideia de dinamizar o aprendizado, fazendo com que eles busquem novas formas de absorção do conhecimento e adiram a novas formas de aprendizado da segunda língua.

¹ Graduação em Letras-Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará. Especialização em andamento Planejamento, Implementação em Gestão da EAD na Universidade Federal Fluminense – UAB.

A partir desta visão, pretendemos utilizar o gênero como objeto de ensino, já que se faz necessário o uso da cultura como veículo que proporcione o desenvolvimento do aluno nos aspectos emocional, psicológico e intelectual em sala de aula.

É notável que a escolha do gênero cultura para o ensino da LI possibilita aos alunos tanto o seu aprendizado quanto a diversidade de cultura dos países que adotam a língua inglesa como idioma principal. Sendo assim, cabe entendermos que não podemos “ignorar” os estudos referentes a essa língua aos nossos alunos, mas devemos interagi-los a partir de novos métodos de aprendizagem, construindo, portanto, alunos capazes de distinguir e entender a mundialização das culturas que os cercam.

Percebemos que a escola tem sido insuficiente no que tange ao exercício de seu verdadeiro papel social, que é formar cidadãos críticos, capazes não apenas de decodificar uma língua estrangeira, mas também, de interpretar e compreender sua realidade, buscando melhorias de vida e exercer sua cidadania.

Assim, este trabalho vem suscitar o quanto é importante entendermos que a aquisição de uma segunda língua não se dá apenas por meio da gramática estruturalista como já foi dito, mas através dos conhecimentos intrínsecos que a tangem.

No decorrer deste trabalho, abordaremos as relevâncias que há no que concerne ao objetivo da pesquisa, a enunciação do problema, as fontes teóricas a respeito do tema, os aspectos metodológicos e, por fim, o resultado da experiência.

Portanto, evidencia alcançar por meio deste trabalho a demonstração no processo de ensino de LI no ensino básico do Brasil, enfatizando que a compreensão da referida língua se aprende por meio do entendimento das culturas anglófonas.

2 OBJETIVO DA PESQUISA

Proporcionar o contato do aluno com o gênero cultura através da proposta de leitura, produção oral e escrita, proporcionando a competência em estabelecer diferenças entre a LI e a cultura dos povos que falam o inglês, além de despertar no aluno a reflexão sobre sua maturidade emocional enquanto indivíduo inserido em uma sociedade. Assim, estas são as delimitações dos objetivos deste trabalho.

3 ENUNCIÇÃO DO PROBLEMA

Por meio de levantamentos desenvolvidos em relação às metodologias de LI nas escolas públicas e privadas do Brasil, pude constatar que os professores realizam práticas de ensino da referida língua ainda sobre o aspecto tradicional. Contudo, muitos deles criticam as novas propostas de ensino de LI. No que concerne à utilização da cultura de diferentes povos para ensinar a referida língua, percebemos que eles não são adotados pelos professores.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordaremos alguns dos pressupostos teóricos que, no decorrer deste trabalho, nos ajudaram a entender o processo de ensino de LI envolvendo o conceito de cultura e sua importância para compreendermos a referida língua.

Sabemos que a LI, desde o imperialismo até os nossos dias, apresenta-se internacionalizada. Sendo assim, ela envolve direta e indiretamente a cultura de vários povos. Hoje, não são somente os ingleses, os norte-americanos, os australianos, etc., que utilizam o inglês como idioma para se expressar, mas também há os falantes não nativos. Assim, Rajagopalan (apud Cruz, 2006) afirma que a internacionalização da língua inglesa (ILI) “refere-se ao inglês usado nas interações entre falantes não nativos que têm línguas maternas diferentes.” Compreende-se que o inglês torna-se uma língua universalizada quando deixa de ser falado somente por uma nação. Assim, Rajagopalan (apud Widdowson, 1994) propôs que “uma língua como o inglês (há outras como o árabe, o espanhol, o português, o hindí, etc.) só podem ser caracterizadas como internacional pelo fato de terem deixado de ser o monopólio de uma só nação”. Nesse enunciado, a referida autora é bem clara em dizer a importância da LI.

Segundo os PCNs, entendemos:

Sente-se na escola a necessidade de uma pedagogia voltada para o reconhecimento e reafirmação das identidades dos sujeitos na sala de aula. Sabendo-se que a aprendizagem e o uso de uma língua estão diretamente implicados com a constituição das identidades culturais, entram em jogo, nesse processo, relações de poder, contexto histórico, negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas nas práticas da linguagem. (ASSIS-PETERSON E SILVA. Retirado do artigo *Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva*)

Como é possível constatar no enunciado acima, a aquisição de uma segunda língua se dá por meio da interação de identidade cultural, histórica e sociocultural. Segundo os mesmos autores, essa interação se dá da seguinte forma:

Fundamentando-nos na perspectiva professor-mediador-parceiro, valorizamos, por exemplo, o trabalho em par mediante o uso de atividades que permitem aos alunos recorrer a conhecimentos prévios, basear-se em suas experiências pessoais para que possam vivenciar o desafio de formular e defender seus pontos de vista porque o conhecimento é produto de um empreendimento coletivo.

Nesse contexto, a cultura entra como o elemento-chave no processo do aprendizado, ou seja, está em consonância com as tríplexes professor-mediador-parceiro. Assis-Peterson e Silva (apud GENC E BADA, 2005) propõem.

Creem que o ensino da cultura motiva o estudante de língua no processo de aprendizagem, pois ajuda o aprendiz a observar similaridades e diferenças entre vários grupos culturais e diminui as chances de haver julgamentos de valor prematuros e impróprios sobre a sua cultura em detrimento da outra (ou o contrário).

Sabemos que a LI é versátil e dinâmica, isso explica porque ela é mundialmente falada, tanto pelos nativos quanto pelos não nativos. Quando esses indivíduos usam a língua inglesa para se comunicar, estão utilizando o inglês juntamente com as suas similaridades. Contudo, eles passam a entender o contexto cultural de cada nação. Compreendemos, no entanto, que:

O papel da cultura no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira vem sendo discutido nos meios linguísticos e tem provocado certa controvérsia entre os estudiosos do assunto. Na verdade, esse tópico tem gerado muita discussão ultimamente e tem deixado de ser um assunto periférico para se tornar um tema de pesquisa e investigação no campo da linguística aplicada. (LIMA, 2009).

No que concerne ao entendimento do termo cultura, compreendemos que ele é bastante amplo. Assim muitos questionamentos surgem a respeito do referido termo.

É difícil definir o termo cultura. Em um mundo que vai se tornando cada vez mais internacional, a definição de cultura torna-se ainda mais complicada. Embora o termo tenha sido antropologicamente definido há mais de um século, mais precisamente em 1871. (LIMA, 2009).

A partir do enunciado de Lima em relação ao aspecto cultura, partimos da ideia de que ela pode ser entendida como uma forma de autoconhecimento de diversidades de costumes de um povo. Segundo Lima (2009), “para que o indivíduo possa conhecer a si mesmo é necessário que conheça outras culturas e que as leve a sério”. Nessa perspectiva, notamos a sua importância para o aprendizado da LI.

Na interação entre língua e cultura, um aspecto muito importante que podemos detectar diz respeito ao sentido na construção do indivíduo na aquisição da LI. De acordo com a mesma autora, podemos compreender:

Há, principalmente entre autores que atuam no campo do estudo da linguagem, os que acreditam que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, levando em consideração o fato de que, do ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem. Em contrapartida, no que diz respeito ao ensino da língua atrelada à cultura, há, naturalmente, controvérsias e divergência sobre o assunto no meio linguístico e no campo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. (LIMA apud Appel & Muysken, 1987; Hyde, 1994; Scovel & Scovel, 1980).

Notamos, contudo, que estes autores creem que a relação entre língua e cultura é representativa na compreensão da segunda língua. Tais observações exemplificam que, no estudo da LI, tanto pelo nativo quanto pelo não, verificamos que ela entrelaça-se aos estudos linguísticos, fonológicos e culturais. A mesma autora segue dizendo a respeito da propagação da tradição cultural:

[...] a língua-alvo pode ser utilizada como um veículo para transmitir tradições culturais da língua materna e não as tradições da língua dominante. Parece ser perfeitamente possível aprender as quatro habilidades da Língua Inglesa – ou de qualquer outra Língua Estrangeira – sem aprender a cultura dos países nos quais o inglês é falado como língua materna. (LIMA, 2009).

Assim, Lima afirma a respeito do processo de aquisição da língua inglesa onde afirma que:

As normas internacionais sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira afirmam que estudantes de línguas estrangeiras não serão capazes de dominá-las sem dominar antes o contexto cultural em que essas línguas são exercidas. Por meio dos estudos culturais de determinada língua, os estudantes podem descobrir várias maneiras de ver o mundo. Assim, podem desenvolver estratégias de ensino, dentro de uma perspectiva teórica e prática, a fim de inserir no currículo o ensino da língua-alvo. (LIMA, 2009).

Portanto, ensinar a LI no âmbito cultural é uma tarefa árdua e persistente, mas não impossível. Incluir o aluno em novas culturas anglófonas implica “abrir caminhos” ou ampliar seus conhecimentos em relação à língua. Junto a essas formas de aprendizagem, não se deve desconsiderar os estudos morfossintáticos e fonológicos da língua estudada. Por outro lado, a língua-alvo deve estar em consonância com o seu desenvolvimento intercultural.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão abordadas as formas ou metodologias em caráter de teste de percepção aplicado nas séries do ensino básico das escolas públicas e privadas do Brasil no que diz respeito aos estudos de LI, tendo como instrumento de compreensão a cultura dos povos nativos e não nativos que utilizam a referida língua.

Em sala de aula o professor é o intermediador do conhecimento. Nesse sentido, ele pode solicitar aos alunos que desenvolvam uma pesquisa em relação às culturas dos países que falam a LI. Assim, como pode se dar essa pesquisa? Em grupo de três, cada um desenvolve sua pesquisa, não esquecendo que, nesse momento, os alunos são autônomos em desenvolvê-la da maneira pela qual eles acham mais cabível. Contudo, cada grupo pode enfatizar os aspectos políticos e físicos dos mapas dos países de LI. Outro ponto que pode ser salientado diz respeito aos costumes, às crenças, à economia, à moeda, à música, etc.

Antes da elaboração da exposição do trabalho, o professor convoca cada grupo para a orientação, ou seja, o professor corrige alguns erros sintáticos e morfológicos da LI. Algumas expressões como “Good Morning, good afternoon, good night, let is start, pay atation, etc.” são utilizadas na apresentação dos trabalhos. A apresentação do trabalho dar-se-á em inglês e o professor pode corrigir os erros no decorrer da apresentação, não esquecendo que em sala de aula o aluno comete alguns erros fonológicos e gramaticais, mas que são comuns entre alunos do ensino básico. Cada grupo, por exemplo, pode ser enquadrado conforme a tabela de demonstração abaixo:

Grupo 1: Estados Unidos (United States)	Grupo 2: Reino Unido (United Kingdon)	Grupo 3: Canadá (Canada)
Apresentation.	Apresentation	Apresentation
Tell about the culture.	Tell about English Language.	Tell about the canadian territory.
Tell about the singers.	Tell about the Big Ben Tower.	Tell about Inuits peaples.

Nessa perspectiva, as atividades em grupo demonstram a dinâmica dos alunos no aprendizado da língua. Afirmarções como essas podem construir visões ilimitadas a respeito de diversas culturas dos países que falam o inglês. Assim, quando se fala das funções desempenhadas pela língua inglesa, vários autores a descrevem como uma língua anglófona.

Se tomarmos essas atividades como instrumentos de compreensão da língua inglesa, somos capazes de absorver as suas peculiaridades no que ressalta aos mecanismos linguísticos e culturais.

Verificar a taxa de estudantes em uma determinada sala de aula a respeito da aquisição da língua estudada e constatar se as construções identificadas nos alunos são de fato coerentes é os resultados a si alcançar. Por isso, acredita-se ser um teste de percepção o procedimento metodológico a ser alcançado no entendimento da língua em foco.

6 CONCLUSÃO

Os estudos desenvolvidos neste trabalho estiveram vinculados aos processos metodológicos pelos quais os professores de LI podem utilizar em sala de aula juntamente com seus alunos.

Os levantamentos dos dados em relação às metodologias de ensino das escolas no Brasil foram realizados por meio de observações sucintas. Chegou-se a uma conclusão que as escolas não utilizavam o ensino da LI envolvendo os aspectos culturais das nações que têm o inglês como idioma oficial. Demonstraram-se no decorrer da elaboração deste trabalho, as principais formas de como adotar as culturas dos povos de LI com o intuito de transmitir o ensino da referida língua envolvendo em sala de aula as quatro habilidades que são: *listening, speaking, writing e reading*.

Portanto, afirmou-se com exatidão que o ensino de línguas no ensino básico do Brasil descarta as inovações metodológicas culturais, aceitando, contudo, os métodos tradicionais de ensino.

REFERÊNCIA

LIMA, D. C. de. **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com Especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFA. NOÊMIA DA SILVA MARTINS – CAMETÁ/PA: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Francimere Oliveira Lopes¹

Resumo: Este artigo trata da importância da Educação Ambiental ser discutida e trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEF Profa. Noêmia da Silva Martins, no município de Cametá/PA, pois, muitos problemas ambientais ocorridos ultimamente no planeta têm relação direta com nossa forma de agir sobre o meio ambiente. Por isso, é preciso educar as pessoas para uma mudança de atitude e a escola ainda é a instituição que pode promover essa mudança. As famílias, na maioria das vezes, não sabem como educar seus filhos sobre a educação ambiental, por falta de conhecimento em relação às problemáticas ambientais, deixando toda a responsabilidade para a escola. A escola, por sua vez, não está dando a devida importância ao tema, restringindo-o a uma data específica como o “dia do meio ambiente” ou às disciplinas de ciências e geografia, que enfatizam mais o caráter ecológico e preservacionista do que os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que a educação ambiental engloba. Acreditamos que cabe tanto à família quanto à escola a função de educar ambientalmente as crianças, criando uma cultura de sensibilidade e respeito ao meio ambiente, desde cedo, uma vez que esta é uma fase de curiosidades, portanto, propícia ao conhecimento. Por isso, é preciso trabalhar a educação ambiental cotidianamente com as crianças, adolescentes e jovens, levando em consideração o contexto socioeconômico, político e cultural no qual estão inseridos, construindo aprendizagens significativas e contextualizadas, as quais propiciem condições de participar e agir como cidadão consciente de seu papel no mundo.

Palavras-chave: Educação; educação ambiental; transversalidade; fazer pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental configura-se como elemento de fundamental importância aos seres humanos, uma vez que nossa vida depende da relação equilibrada entre homem e meio ambiente, a fim de garantir também a vida sustentável às futuras gerações, por isso, as transformações ocorridas ultimamente no planeta têm trazido consequências terríveis a várias populações do mundo.

As questões ambientais nos últimos anos têm provocado debates, reflexões e preocupações de ambientalistas, de movimentos de defesa do meio ambiente, de grupos sociais, de organizações não governamentais

¹ Licenciada Plena em Pedagogia pela UFPA e Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Regional pela UFPA/CUNTINS-Cametá. É funcionária Pública no município de Cametá-PA. E-mail: meerre17@yahoo.com.br

(ONG's), de teóricos e da sociedade, em virtude das mudanças que o mundo vem sofrendo por ações prejudiciais ao meio ambiente, como a degradação ambiental, provocada pela poluição do ar, do solo, das águas, pelo acúmulo exacerbado de lixo e pela falta de políticas públicas para com as questões ambientais.

Somente a partir da década de 1970, mais precisamente na Conferência de Estocolmo, em 1972, na Suécia, ampliou-se o conceito de Educação Ambiental, bem como a necessidade de uma maior preocupação por parte da sociedade com as questões ambientais planetárias, ou seja, não se admitia mais a postura egocêntrica que há muito tempo vem dominando a sociedade e permitindo ações brutais contra o meio ambiente.

Ainda na mesma década emergiram em todo o mundo discussões, pesquisas e reflexões acerca da Educação Ambiental, envolvendo diversas instituições, dentre elas a escola, sensibilizada para o compromisso de incorporar em seus currículos escolares e práticas pedagógicas a discussão sobre as questões ambientais visando à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no sentido de adotarem atitudes de preservação, conservação, manutenção e equilíbrio do meio em que vivem.

Contudo, o que se tem visualizado no decorrer desse processo são o descaso e o ínfimo tratamento dado por parte das ações pedagógicas escolares, que têm tido grande dificuldade em relacionar as questões ambientais ao contexto da escola. Na maioria das vezes, quando relacionadas, estes têm um caráter mais comemorativo, acontecendo geralmente em data específica eliminando a continuidade de um processo formativo da escola (a exemplo do dia da árvore, da semana do meio ambiente, do dia da água, etc.).

Assim, esse estudo constitui uma análise sobre o modo como a Educação Ambiental está sendo ofertada e discutida no contexto escolar para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a forma de aprendizado em relação às questões ambientais para a vida dos estudantes e da comunidade escolar e extraescolar.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação é um meio de transformação social e não apenas um instrumento de proteção ambiental e de construção da cidadania, a consciência ecológica está direcionada na utilização sustentável dos recursos naturais, desenvolvendo assim novos princípios, valores e conceitos para se construir uma racionalidade capaz de questionar e problematizar os paradigmas atuais

com base no que foi constituindo a civilização moderna. Dessa maneira, é necessária a construção de novos valores sociais, novos conhecimentos e mudança de atitude, desenvolvendo assim, alternativas sustentáveis. Assim, a educação ambiental poderá despertar em todos a consciência de que o ser humano é parte integrante do meio ambiente.

Dessa forma, a educação ambiental promoverá no indivíduo e em toda a coletividade a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso de todos, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental visa à construção de relações sociais, econômicas e culturais capazes de respeitar e de incorporar as diferenças (minorias étnicas, populações tradicionais), a perspectiva da mulher e a liberdade para decidir caminhos alternativos de desenvolvimento sustentável respeitando-se os limites dos ecossistemas, substrato de nossa própria possibilidade de sobrevivência como espécie (MEDINA, 1998).

Assim, a educação tem papel primordial, desenvolvendo conhecimentos críticos e reflexivos sobre a sociedade atual e suas problemáticas. Assim, a preocupação com o meio ambiente deve ser intensificada mediante uma permanente ação que atinja todos os segmentos sociais, e, sobretudo, as escolas, a fim de conscientizar as gerações futuras.

2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando que a educação ambiental no âmbito da escola parece constituir um elemento secundário e distante da finalidade, enquanto um princípio educativo, tal fato vem enfrentando algumas limitações do tipo:

1. A falta de referência no projeto pedagógico da escola de que a Educação Ambiental, enquanto tema transversal, é parte integrante do currículo da formação de educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

2. O desconhecimento por parte dos profissionais da educação sobre a necessidade de preparar cidadãos conscientes de seus papéis (social, político, cultural e educativo), de que o equilíbrio e a preservação do meio ambiente dependem de todos os envolvidos no processo educativo, de modo que haja participação efetiva e contínua nas ações realizadas no contexto escolar e extraescolar.

3. Mostrar a realidade e as possibilidades de desenvolvimento da Educação Ambiental crítica e emancipatória nos anos iniciais do Ensino

Fundamental no contexto escolar, assim há necessidade de conhecimento e formação por parte dos professores, pois, esta deve ser discutida de forma interdisciplinar. Dessa maneira, é preciso que o professor esteja preparado, principalmente dos anos iniciais, devido às crianças serem repletas de curiosidades.

Assim, a escola, por meio de ações significativas e contextualizadas, tem o dever de proporcionar às crianças a apropriação de informações e sensibilização de que os seres humanos fazem parte do meio ambiente que precisa ser preservado, equilibrado e sustentável para que possam usufruir dos recursos naturais com mais responsabilidade, mantendo o equilíbrio, contribuindo para a preservação, conservação e manutenção da vida dos diversos ecossistemas, pois, as ações dessa natureza são decisivas para a preservação do planeta.

Sabe-se que, inicialmente, a Educação Ambiental era concebida a partir do caráter preservacionista, com ações voltadas apenas para o cuidado com a natureza, hoje não se pode limitá-la a simples modificações ambientais; ela possui um caráter social e político que não podem ser negados, uma vez que o ambiente é um todo complexo.

A educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. (REIGOTA, 2006, p. 10).

O despertar para a importância da Educação Ambiental na vida escolar ou fora dela é fundamental para a perene construção de cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade. Mas ela por si só não dará conta de todos os problemas ambientais existentes, pois, é um processo que precisa ser construído coletivamente com a participação de todos, criando uma cultura de responsabilidade e cidadania.

Claro que a educação ambiental por si só não resolverá os complexos problemas ambientais planetários. No entanto ela pode influir decisivamente para isso, quando forma cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. (REIGOTA, 2006, p. 12)

É consenso mundial que a vida futura da humanidade depende da maneira como os sujeitos estão agindo frente ao meio ambiente. Para isso, a escola, formal e não formal, tem um papel fundamental na construção de hábitos corretos e ambientalmente saudáveis e responsáveis. Assim, é preciso que a escola exerça seu papel de formadora de sujeitos críticos que se responsabilizem e tornem-se sensíveis às questões do meio ambiente. Criar

uma cultura de sensibilização e, sobretudo, de respeito à vida desde cedo, não é uma tarefa fácil, porém possível.

A Educação Ambiental nos últimos anos vem adquirindo uma grande importância no mundo, sendo pertinente que os currículos escolares busquem desenvolver práticas sociais, éticas, pedagógicas e humanamente ambientalizadas.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este tópico tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa, cujo *locus* é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Noêmia da Silva Martins, pertencente à rede municipal de ensino do município de Cametá.

O levantamento de dados se fez através da técnica da pesquisa, a saber: questionários. Antes, porém de apresentarmos os dados empíricos e a interpretação desses com nossas inferências com base nas leituras dos principais autores que estudam a temática, faremos uma breve apresentação do histórico da EMEF Professora Noêmia da Silva Martins, com o objetivo de situar melhor o leitor sobre o estudo que realizamos.

3.1 A PESQUISA EMPÍRICA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Noêmia da Silva Martins está localizada na Avenida Deodoro de Mendonça, sem número, no bairro Novo, em Cametá. É a segunda escola pública construída nesse bairro para atender à demanda da clientela escolarizável, considerando o acelerado crescimento populacional nessa área.

Na análise dos dados da pesquisa, que se deram através das observações e dos questionários com os docentes que atuam no 3º e 4º anos/09 e 4ª série do Ensino Fundamental/08 e discentes, com o propósito de coletar informações mais precisas acerca da temática em questão. As questões aplicadas aos professores tinham como objetivo analisar seus conhecimentos sobre a educação ambiental, suas práticas pedagógicas e suas metodologias desenvolvidas em sala de aula. Nas questões aplicadas aos educandos, foram analisadas suas percepções e atitudes ambientais, os conhecimentos que eles já possuem acerca da temática.

A escolha por esses anos e séries partiu do princípio de que quanto mais cedo se trabalha com a educação ambiental, mais cedo podemos construir uma cultura ambientalmente responsável com o meio ambiente como também

pela necessidade de verificar se realmente a educação ambiental é discutida e abordada de forma articulada aos conteúdos programáticos e se estes estão sendo significativos e contextualizados à vida dos educandos, haja vista que é uma fase de curiosidade, criatividade e, portanto, de maiores possibilidades ao diálogo.

3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOCENTES

De acordo com a análise, verificou-se que ainda é muito presente na EMEF Professora Noêmia da Silva Martins a dificuldade que os professores entrevistados possuem em abordar os temas transversais, principalmente no que se refere à Educação Ambiental, embora eles reconheçam sua importância, pois, não basta somente o educador saber o que tem que fazer no cotidiano escolar, mas também “como fazer”. Por isso, a necessidade de uma proposta para se trabalhar a Educação Ambiental, seja da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), seja da própria escola é fundamental.

Sabendo da importância que a Educação Ambiental tem na formação dos educandos, fui à Escola Professora Noêmia da Silva Martins a fim de compreender de que forma é desenvolvida a temática nessa escola. Desse modo, realizei entrevistas com os professores dos 3º e 4º anos/09 e da 4ª série do Ensino Fundamental/08, porque entendo que, por ser um tema transversal, todos têm a mesma responsabilidade em abordá-lo. Como não poderia ser diferente, iniciamos nossa pesquisa perguntando aos professores “O que é Educação Ambiental?”, pois, sabemos da importância que suas concepções representam para que desenvolvam um bom trabalho com seus alunos. Obtivemos algumas respostas

Para mim a Educação Ambiental é ensinar a população de como cuidar do meio ambiente. (Professor A1)

São propostas discutida e trabalhada dentro da sociedade que tem como objetivo a conscientização e a preservação do meio ambiente. (Professor A2)

Os professores revelaram em suas falas que possuem certo conhecimento acerca da Educação Ambiental, mas de forma muito limitada, ou seja, ainda persiste a dificuldade de compreensão mais ampla do assunto. Somente o professor A4 demonstra ter maior compreensão sobre o assunto.

É a relação do ser humano com o meio através de práticas voltadas para a conservação e preservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, construindo valores sociais e vida para sua sustentabilidade. (Professor A4)

Observa-se que a temática ambiental é abordada com mais ênfase quando se trabalha com as disciplinas Ciências e Geografia, pois, percebe-se que é nessas disciplinas que os conteúdos da questão ambiental estão mais presentes, persistindo a dificuldade de articular com as outras disciplinas de forma interdisciplinar. Como expressa a fala do professor A5.

[...] é na geografia que falo com mais intensidade, mostrando os impactos ambientais e as consequências que podemos sofrer em virtude dos danos causados ao meio ambiente, à natureza. (Professor A5)

Dessa forma, observamos na fala do professor A5 que a Educação Ambiental é trabalhada de forma isolada, ou seja, não há um trabalho efetivo articulando os conteúdos às vivências dos educandos e estes não estão sendo trabalhados de forma transversal, não estão abertos à incorporação de outros temas e as questões sociais.

O professor precisa ter um bom nível de conhecimento das estratégias didáticas e métodos de ensino que façam com que um conteúdo complexo seja compreensível e interessante para os estudantes, e que promovam um desenvolvimento conceitual do conteúdo e das estruturas mentais do aluno, ao mesmo tempo em que propiciam o desenvolvimento integral dos alunos e o exercício prático da cidadania. (MEDINA, 1996, p. 146)

Desse modo, é imprescindível, além do diálogo com os pais em casa, o papel do professor em sala de aula, buscando trabalhar a Educação Ambiental de forma clara, a fim de que os educandos possam ter um pensamento crítico e reflexivo acerca deste tema de forma responsável. Por isso, o professor tem que estar esclarecido e sensibilizado a respeito da “educação ambiental” e buscar informações e conhecimentos que possam satisfazer os anseios de seus educandos, contribuindo para esclarecer as dúvidas sobre o tema.

Quando interrogados sobre a importância de a Educação Ambiental ser trabalhada e discutida no contexto escolar, os professores, em sua maioria, reconhecem esse processo como fundamental, como mostra a seguinte fala:

Todos nós somos sabedores que, para a nossa sobrevivência, precisamos zelar pelo meio ambiente do qual fazemos parte, uma vez que a humanidade já está sofrendo pela não valorização do meio ambiente, precisamos mostrar as consequências que podemos sofrer para que esse quadro não venha se agravar ainda mais. E sendo a escola um espaço onde se concentra um grande número de indivíduos com diferentes comportamentos, falar sobre educação ambiental é ajudar a combater esse mal. (Professor A5).

Fica evidente na fala do professor a grande responsabilidade da escola como formadora de sujeitos ativos e participativos na sociedade, responsáveis pela construção de novos valores e que estes compreendam a necessidade de se estabelecer uma nova dinâmica de relação com o seu meio ambiente.

Ao perguntarmos sobre a existência de alguma proposta pedagógica da SEMED de Cametá para a Educação Ambiental em nosso município e, portanto, na escola, as respostas acabaram por indicar que não há uma proposta definida, como foi confirmado no relato que obtivemos.

A SEMED em parceria com a SEMA realizam palestras sobre o dia do meio ambiente ou semana com a participação dos professores, etc., para discutir como trabalhar a preservação ambiental, principalmente o lixo doméstico. (Professor A4)

A SEMED junto a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMA) direcionam algumas propostas às escolas para trabalharem a temática ambiental, sempre na semana do meio ambiente, são, na maioria das vezes, ações prontas que pouco contribuem com a construção de um projeto ambiental efetivo que valorize a realidade das escolas no meio que estão inseridas, assim como as questões sociais, políticas e, acima de tudo, as pessoas que fazem parte desse processo. É nesse momento que as escolas se manifestam e mostram alguns trabalhos que são desenvolvidos de forma superficial.

Não temos a intenção de descaracterizar a iniciativa da SEMED e da SEMA de Cametá com a preocupação com o tema meio ambiente, porque julgamos de suma importância a inclusão dessa temática no contexto escolar.

Os princípios da Educação Ambiental fundamentados no diálogo, na solidariedade, na construção da cidadania, na luta e no reconhecimento da participação são considerados essenciais na transformação das relações sociais e na conquista de uma sociedade com mais justiça, preocupada com a justiça ambiental e, sobretudo, com menos desigualdade social. (MOLON, 2009, p. 159).

Assim, a escola precisa se sensibilizar da importância da Educação Ambiental e desenvolver suas ações, e que todos participem de forma efetiva e contínua, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada, levando em consideração os problemas ambientais locais, onde a escola está inserida, proporcionando uma melhor forma de vida a todos. Dessa forma, os professores precisam conhecer e trabalhar com os temas transversais, pois, estes são de fundamental importância e fazem parte da vida dos alunos, de seu cotidiano.

[...] A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 40).

As temáticas transversais precisam ser discutidas e trabalhadas de forma contínua no contexto de sala de aula conscientizando os alunos de sua importância para a melhoria da qualidade de vida, são temas que partem do cotidiano de todos. “[...] nessa proposta, as temáticas transversais, como a ética, os sentimentos, as drogas, o meio ambiente e a sexualidade, atravessam, perpassam, os conteúdos disciplinares tradicionais [...]”. (ARAÚJO, 2003, p. 48). Assim, a ação educativa precisa ser organizada levando em consideração o planejamento, pois este precisa ser desenvolvido com a participação de todos e a realidade da escola, partindo do macro para o micro, organizando as ações que serão desenvolvidas no contexto escolar de forma transversal. “O ato de planejar as atividades docentes e escolares implica uma série de etapas, que organizadas e ordenadas pressupõem a ocorrência de atividades bem-sucedidas”. (BRANCO, 2003, p. 29).

Nesta perspectiva, a escola e todos os que fazem parte do processo educativo, principalmente os educadores, precisam estar sempre buscando conhecimentos para poderem articular os conteúdos às vivências dos educandos, compreendendo assim, os aspectos psicossociais e afetivos que direcionam o comportamento individual de cada educando.

Segundo esta percepção, a leitura da problemática ambiental, se realiza sob a ótica da complexidade do meio social e o processo educativo, deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório. (QUINTAS, 2009, p. 47).

Nessa perspectiva a Educação Ambiental pode provocar mudanças no comportamento e na relação homem, sociedade e natureza. Assim a Educação Ambiental oferece propostas para que o educando possa compreender os problemas que afetam a sua vida, a sua região, país e seu planeta, e ainda estar atentos às questões políticas, sociais e econômicas direcionadas por elementos ligados a questão ambiental.

Sobre o questionamento que se refere à forma como a escola aborda a Educação Ambiental no seu currículo obtivemos as seguintes respostas:

Nossa escola sempre adotou a Educação Ambiental. Trabalhamos Educação Ambiental o ano todo através da conscientização, mas é no mês de junho que se torna mais intenso nosso trabalho por causa do dia dedicado ao meio ambiente e é onde montamos projetos e o concretizamos. (Professor A1)

A escola tem se preocupado muito com essas questões ambientais trabalhando nos conteúdos programáticos, palestras, etc. (Professor A3)

Pela análise feita até agora observo que a Educação Ambiental tem sido desenvolvida de forma esporádica e apenas em algumas disciplinas, levando em consideração a conservação e a preservação dos recursos naturais de forma compartimentalizada, deixando de lado a visão holística pela qual deveria ser tratada e ainda a Semana do Meio Ambiente vem sendo o pretexto para que a escola se lembre de educar para o meio ambiente.

No que se refere à questão: “Em sua prática de sala de aula, você articula os assuntos programáticos com os problemas ambientais? De que forma?” Obtive as seguintes respostas:

Sim. Ao mostrar os assuntos nas diferentes disciplinas, os exemplos, os textos, são selecionados, ou seja, são voltados à educação ambiental. Mas é preciso ressaltar, contudo, que é na Geografia que falo com mais intensidade, mostrando os impactos ambientais e as consequências que podemos sofrer em virtude dos danos causados ao meio ambiente, à natureza. (Professor A5)

Sim. Como esse ano nosso currículo ficou definido trabalharmos com texto fica melhor e fácil trabalhar diversos assuntos ao mesmo tempo e sempre enfocando problemas e cuidados com o meio ambiente. (Professor A1)

Sabe-se que a escola precisa ter um objetivo a seguir, por isso, é indispensável que desenvolva projetos que lhe permitam atingir suas metas com sucesso. Com relação à existência de projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola, os professores disseram:

Estou trabalhando um projeto com o tema *Escola Limpa: preserve o que é nosso*. Tem como objetivo preservar o ambiente escolar como um patrimônio, valorizando o comportamento, a sociabilidade e as práticas de higiene. Não jogar lixo no chão, na escola, não riscar as paredes, organizar as carteiras, preservar o jardim e trabalhos e expostos pelos colegas, limpar lousa criando espírito de colaboração em todo o ambiente escolar e para sociedade. (Professor A4)

Nossa escola desenvolve muitos projetos tanto para zelar pela escola como seus arredores (Professor A1)

A Educação Ambiental não pode se restringir somente às questões ecológicas, como se observa nas falas dos professores, ela é mais abrangente, leva em consideração as questões políticas, socioculturais e históricas. Portanto, a prática educativa deve estar pautada na prática ética, política, humana, na reflexão crítica e na permanente busca de conhecimentos que viabilize constantemente o (re)pensar, o saber e o fazer educativo para a construção de uma educação crítica, dinâmica, flexível, transformadora e emancipadora.

3.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DISCENTES

Trabalhou-se com alunos do 3º e 4º anos e da 4ª série do Ensino Fundamental do turno da manhã, intermediário e tarde, onde a faixa etária dos alunos varia entre 08 e 12 anos de idade.

Na primeira pergunta do questionário referente ao posicionamento dos educandos em relação à retirada de várias árvores para a construção de uma loja no local, eles foram quase unânimes nas respostas: não concordariam com esse tipo de atitude. Constatamos, a partir dessa análise, que os alunos, no mínimo, sabem da importância das áreas verdes para o meio ambiente.

Dos 10 alunos que responderam ao questionário, 90% não concorda com a retirada da mata para construção de uma loja no local, somente 1 respondeu que, mesmo sabendo que prejudicaria o meio ambiente, ele concordaria com a construção, porque geraria empregos. Percebe-se, assim, que os alunos possuem certo entendimento de que a derrubada da floresta pode trazer várias consequências para o meio ambiente em que vivem, assim como sua relação está diretamente relacionada às questões sociais como o desemprego, por exemplo.

Preservar o meio ambiente significa preservar a vida: a vida saudável, digna e produtiva, uma preocupação que deve passar pela educação da população em todas as faixas etárias. Considerada assim, a educação ambiental deve iniciar-se, sim, no seio familiar e não finalizar nos bancos da escola básica ou da academia. Deve acompanhar os indivíduos durante toda a sua vida, através do autoconhecimento e do conhecimento do que é o homem, a vida, a natureza e o ambiente. (BRANCO, 2003, p. 1)

Em relação ao segundo questionamento: “Em sua casa o lixo é separado? De que forma?”, todos os educandos responderam que em suas

casas o lixo não era separado. Diante dessas questões, observa-se que a escola, na maioria das vezes, deixa de trabalhar assuntos importantes, e isso certamente irá refletir na atitude dos alunos na escola e fora dela. Essa é a realidade que vem permeando o cotidiano de nossas crianças, onde a falta de informação e/ou formação é um grande obstáculo à efetivação de um projeto de Educação Ambiental emancipatório.

Percebe-se que os alunos precisam ampliar seus conhecimentos sobre as problemáticas ambientais, assim como se envolver de forma ativa no desenvolvimento das ações que são realizadas no contexto escolar e extraescolar, construindo assim conhecimentos que possam lhe proporcionar uma mudança de atitude frente às questões ambientais.

A Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida. (LOUREIRO, 2009, p. 29).

Assim, é fundamental que a Educação Ambiental seja discutida de forma crítica e contínua na escola para ir além dos seus muros, a fim de esclarecer como os sujeitos podem agir de forma consciente e participativa no meio ambiente onde estão inseridos.

A terceira questão, “Se você estiver na rua comendo alguma coisa o que faz com a embalagem?”, revelou que a maioria dos alunos dos anos iniciais, principalmente as crianças, possui consciência sobre onde podemos depositar o lixo, percebe-se que ainda falta um trabalho efetivo, em conjunto entre família, comunidade e escola. “Com a educação ambiental, o papel de alunos e professores são redimensionados, envolvendo uma relação dialógica em que ambos aprendem”. (BARROS, 2009, p. 7). Assim, a Educação Ambiental contribuirá com a formação de seres críticos e reflexivos que compreendam a necessidade de se estabelecer uma nova relação com o meio ambiente.

A mudança proposta visa transformar em permanente aquilo que hoje é esporádico e limitado a determinadas datas ou ao interesse de alguns professores, com um maior comprometimento para com as questões ambientais contemporâneas, além de buscar o comprometimento da instituição escolar e de todos seus membros para com a problemática ambiental que, pela primeira vez na história da humanidade, pôs em xeque a própria sobrevivência da espécie humana. (MEDINA, 1996, p. 142).

Dessa forma, os educandos precisam ter conhecimentos emancipatórias que possam mudar de pensamento e contribuam com sua escola, cidade, região, sendo atores de seus próprios conhecimentos, os quais não devem ser meros conteúdos, mas sim que possam favorecer uma aprendizagem digna e construtiva na vida das crianças, jovens e adultos, e que a escola seja um espaço de prazer, harmonia, alegria para que todos se sintam bem.

O quarto questionamento: “Quando você vê alguém jogando lixo na rua o que faz?”. Percebe-se que os educandos possuem conhecimento sobre o assunto e são conhecedores sobre o lixo e o que pode causar à sociedade, pois é trabalhado só o conteúdo, suas causas e seus feitos precisam ser mais discutidos para que as crianças possam ter uma consciência maior sobre o assunto. Ser um cidadão responsável e consciente vai além da preocupação de não jogar lixo na rua, de reciclar o lixo, tendo uma visão mais ampla sobre os problemas ambientais.

Quinta pergunta: “Você acha que a água potável pode acabar um dia? Por que?”. Verifica-se, conforme as respostas, que os educandos possuem consciência de que a água que é própria para o consumo pode acabar. 80% responderam que sim, assim, o assunto é bastante discutido e, quando se fala, os alunos se interessam e participam, falam da água que é consumida em sua casa, como é a preservação e de que forma estes podem contribuir com a sua conservação.

A Educação Ambiental não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. [...] A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade. (LOUREIRO, 2009, p. 28).

No que se refere ao sexto questionamento: “O seu professor já trabalhou assuntos que envolvem a Educação Ambiental?”, todos os educandos responderam que o professor já havia trabalhado assuntos da educação ambiental. Observa-se certo avanço, pois, a Educação Ambiental está sendo trabalhada na escola, mesmo que seja de forma compartimentalizada, dando ênfase mais às questões ecológicas. Não podemos desconsiderar esses saberes que já são de alguma forma um começo para a compreensão mais ampla e significativa das questões ambientais. Esses conhecimentos também são importantes, mas a Educação Ambiental não pode se restringir à mera aquisição dessas informações.

No que tange à questão: “Quais os assuntos de Educação Ambiental que você tem mais interesse?”, podemos observar que entre as alternativas, são de maior interesse dos educandos a vegetação, o ar e a água, pois, estes fazem parte do seu cotidiano e que eles têm mais contato. Vê-se, assim, que os alunos já possuem conhecimentos sobre os conteúdos que fazem parte do seu cotidiano e, portanto, da Educação Ambiental, permitindo uma melhor atuação frente aos problemas ambientais.

Em relação à questão: “Você tem acesso a materiais informativos de Educação Ambiental?”, a maioria (90%) dos alunos respondeu que tem acesso aos materiais informativos sobre a Educação Ambiental. Percebe-se, assim, que os alunos já possuem conhecimentos sobre os problemas ambientais, contudo, é preciso mais ênfase sobre as causas e os efeitos em relação às problemáticas ambientais buscando melhores formas de atuação para se conseguir uma melhor qualidade de vida. De acordo com Medina (1996, p. 145),

A Educação é, atualmente, um processo permanente e dinâmico, que se realiza ao longo da vida do sujeito e que exige competências e responsabilidades sociais em permanente transformação.

Para a questão: “Você acha importante a escola desenvolver ações de sensibilização aos problemas ambientais no bairro?”, 100% dos alunos responderam que é importante que a escola desenvolva ações de sensibilização sobre os problemas ambientais. Estes alunos já possuem conhecimento sobre os problemas ambientais que precisam ser discutidos com todos que fazem parte da escola, a comunidade escolar e extraescolar, proporcionando uma reflexão a respeito de como podem contribuir com o ambiente onde vivem.

De acordo com as respostas dos alunos para a questão: “Que recurso metodológico o(a) professor(a) utiliza para desenvolver assuntos sobre a Educação Ambiental?”, identificamos que o recurso mais utilizado pelo professor foi o trabalho em grupo, seguido do vídeo. O uso de metodologias inovadoras contribui para uma melhor aprendizagem, porque estimula os educandos a ampliarem seus conhecimentos sobre os assuntos que são discutidos em sala de aula.

Na maioria das vezes estas atividades se baseiam na transmissão de conhecimentos científicos e na conscientização para a conservação da natureza. Essas atividades têm o seu valor, mas se não abordam os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, não podem ser consideradas como educação ambiental, mas sim como ensino de biologia e/ou ecologia (REIGOTA, 2006, p. 29).

Observamos que as práticas de Educação Ambiental, quando desenvolvidas na escola, acontecem de forma esporádica e quase sempre são ações que não são trabalhadas de forma contínua, envolvendo todos que fazem parte do processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer que a Educação Ambiental já ganhou significativos avanços no âmbito escolar. Isto significa dizer que apesar de não ser uma ação permanente, a escola paulatinamente começa a perceber sua importância e inseri-la no seu currículo, mas não de forma efetiva e nem de forma conjunta, pois, nem todos os professores trabalham de forma transversal ficando perceptível nas falas de alguns docentes. O que, conseqüentemente, nos fez compreender que a transversalidade ainda não está ocorrendo como deveria. Afinal, a Educação Ambiental não deve ser trabalhada somente pelo professor de Geografia e Ciências como vem ocorrendo, mas sim por todos os educadores, portanto, deve passar todas as disciplinas.

Observou-se, no decorrer da pesquisa, a falta de um projeto da SEMED que orientasse o trabalho voltado À Educação Ambiental na escola, como também a formação continuada aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os docentes atuam sem orientação pedagógica, uma vez que ela está ausente da escola, por isso, há uma dificuldade, por parte dos professores, em relação à temática em estudo, tendo em vista que a formação continuada é fundamental para que os educadores tenham melhores condições de trabalhar determinados assuntos. Isso proporcionaria conhecimentos importantes aos seus educandos para que estes pudessem contribuir para melhoria da qualidade de vida, além de informar, iria formar cidadãos conscientes acerca de seus papéis na sociedade e sobre o meio ambiente.

De acordo com os dados da pesquisa, a Educação Ambiental ainda é abordada no contexto escolar em data específica, como, por exemplo, no “dia do meio ambiente”, ou outra data comemorativa, é que se tenta trabalhar o tema e, geralmente, são assuntos prontos e, muitas vezes, não condizem com a realidade nem da escola e nem dos educandos. A Educação Ambiental, ao contrário, deve permear toda ação educativa e não deve ser trabalhada de forma compartimentalizada e esporádica, mas sim planejada, intencional e de forma conjunta, proporcionando um aprendizado significativo e contextualizado aos educandos, a fim de formar cidadãos que sejam realmente comprometidos e esclarecidos sobre as problemáticas ambientais. Pode-se dizer que esse processo começa a dar os primeiros passos, mesmo com ações singulares, como a vivenciada por alguns educadores do lócus da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BARROS, Maria de Lourdes Teixeira. **Educação ambiental no cotidiano de sala de aula: um percurso pelos anos iniciais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2009.

BRANCO, Sandra. **Educação ambiental: metodologia e prática de ensino**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. V.9.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MEDINA, N. M. **A educação ambiental para o século XXI**. Brasília: IBAMA, 1996.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

O ENSINO DE LEITURA NAS CLASSES DE MULTIANOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, CAMETÁ-PA

*Ilcélia de Sousa Miranda*¹

Resumo: O presente texto trata do ensino de leitura nas classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Cametá-Pará. O objetivo é analisar os modos como os professores que trabalham com classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Cametá ensinam seus alunos a ler e a gostar da leitura, como agente de preparação de conquista, vivência e exercício da cidadania. O referencial teórico utilizado são obras dos autores Cavalcante (2002), Cagliari (1996), Falabelo (2005), Freire (1996), Kleiman (1989), Vygotsky (1998) e Zilberman (1998). A metodologia adotada foi entrevista semiestruturada em que o entrevistador busca saber a informação específica que pode ser comparada com a coleta obtida. Verificou-se que há indícios de comprometimento com o ensino da leitura, mas ainda muito tímido. A direção e a coordenação pedagógica estão preocupadas com o desenvolvimento dos alunos, mas esclarecem que, dentre as dificuldades percebidas, uma se deve à falta de elaboração e sistematização do projeto pedagógico da escola, bem como a implantação de biblioteca, para ajudar nesse processo. Conclui-se, desse modo, que o ato de ler tem se tornado uma tortura sem sentido para os alunos, pois está desvinculado de suas realidades e seu processo de maturação e desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Leitura; multianos de escolarização; educação.

1 INTRODUÇÃO

No ensino da leitura, especificamente nas classes de multianos dos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental, a partir da década de 90 do século XX, as práticas se modificaram e convergiram para a integração das linguagens, pois os recursos, as ferramentas e os instrumentos de comunicação têm provocado um enorme impulso na veiculação das informações exigindo, assim, competências e domínio de leitura para acesso, manejo e usufruto de novas formas de se comunicar.

A leitura exige inúmeras operações para codificar e decodificar um livro, um jornal, uma revista ou um documento qualquer, a fim de saber ler e compreender a mensagem de diferentes situações do cotidiano. As atividades de leitura e de escrita têm de ser vistas de forma articulada, em que professor, atento a esse processo, inicia um trabalho com leitura, visando à utilização de

¹ Graduada em Pedagogia pela UFPA (2009). Com especialização em Educação e Desenvolvimento Sustentável da Amazônia/UFPA. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART, atuando na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas de escolas ribeirinhas do município de Cametá.

textos diversificados para enriquecer o cotidiano dos estudantes, e contribui para a formação do repertório do leitor, quanto à diversidade de gêneros, dos recursos linguísticos, da utilização dos sinais de pontuação, da seleção de palavras, da organização textual.

A abordagem da leitura, na atual conjuntura da educação em nosso país, exige que iniciativas, reflexões, análises e comparações sobre sua importância no contexto escolar, familiar e social satisfaçam à formação do estudante e o tornem um leitor em potencial, revelando-se um sujeito interessado pela leitura e pelo mundo da linguagem, ou seja, pelo processo de aquisição da leitura.

O ensino da leitura nas classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se desenvolve nas escolas públicas municipais de Cametá, continua sendo vista como uma dificuldade para se construir significados. Conforme relatos dos professores que atuam com esse tipo de classe de ensino em escolas localizadas na zona rural do município, eles alegam que seus alunos, nesse formato de escolarização, não gostam e nem aprendem a ler, mesmo com esforços e procedimentos variados que ensaiam em sala de aula.

Esses alunos, que não conseguem codificar, decodificar ou produzir textos escritos, têm dificuldades e limites que vêm sendo o maior entrave para que os professores possam praticar o ensino da leitura com êxito. É exatamente esta a situação que vimos, assim, problematizando: como os professores, que trabalham com classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Cametá, ensinam seus alunos a ler e a gostar da leitura, enquanto agentes de preparação para a conquista, a vivência e o exercício da cidadania no meio em que vivem?

Neste trabalho, o objetivo é analisar os modos como os professores, que trabalham com classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Cametá, ensinam seus alunos a ler e gostar da leitura, enquanto agentes de preparação de conquista, vivência e exercício da cidadania.

Assim, os estudantes, ao chegarem ao final do ano letivo, apresentam grandes limitações relacionadas à aquisição da leitura, o que se faz necessários procedimentos e dinamização de ações visando a buscar soluções e alternativas para desenvolver a criatividade, o prazer da leitura, o interesse e a posse do conhecimento pelos estudantes, sendo estes o alvo de proposição.

2 A LEITURA

A palavra **ler** vem do latim *legere* e significa, ao mesmo tempo, ler e colher, isto é, para colher o conhecimento é necessário que o sujeito esteja em condições normais psicologicamente para poder compreender, interpretar o que está escrito no papel, nos gestos, nas pinturas e em tudo que está no meio social que o rodeia.

Em se tratando de leitura de um texto, o leitor vai além do “passar dos olhos”, que é decodificação dos signos, que é um processo importante para o método de leitura, mas para que este possa interpretar e compreender é necessário que o leitor tenha conhecimento da significação dos signos e, assim, poderá ter uma compreensão geral do texto, como afirma Cagliari (1996, p. 150),

A leitura é uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem interesse.

O ato de ler requer do leitor habilidades, técnicas e conhecimentos cognitivos que possam mediar essa ação de decifração e decodificação dos signos; desta maneira o leitor será capaz de compreender o texto, tendo uma visão do autor e, conseqüentemente, poderá constituir a sua própria opinião a respeito do que leu, podendo, assim, somar com suas informações prévias e transformar o conhecimento.

Porém, o que se observa na realidade é que, em muitas escolas, esse processo não vem ocorrendo de maneira que possa levar o aluno a decodificar e compreender a leitura, e isto ainda é herança dos jesuítas que introduziram esta maneira de ensinar no Brasil desde o período colonial, “a memorização e repetição”, a qual Paulo Freire chamou de educação bancária, que apenas se deposita sem questionar nada.

Contudo, o que se deseja é que o leitor possua um entendimento integral do texto. Mas, como trabalhar a leitura despertando o interesse do leitor pelo texto?

Primeiramente, ao trabalhar a leitura com qualquer público, deve-se levar em consideração alguns questionamentos como: quem é este sujeito? Onde mora? Quais as suas condições econômicas, sociais e culturais? E partindo destas indagações é que poderão ser pensadas as formas de se mediar o ensino da leitura.

Portanto, aprender a ler significa ler o mundo, pois o aprendiz irá se interessar por aquilo que ele já conhece. E Freire (1986, p. 62), ao abordar esse assunto, afirmou que:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que, *a posteriori* desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações do texto e o contexto.

E, por conseguinte, o ato de ler deve necessariamente, estar vinculado à realidade vivenciada pelo sujeito, pois, desta forma, a leitura terá sentido para ele, caso contrário, ela não fará sentido e se tornará desinteressante para ele, daí a dificuldade em se compreender a leitura.

3 COMO E QUANDO COMEÇAMOS A LER

O ser humano desenvolve-se, segundo a concepção de Vygotsky (1998), quando ele adquire seus modos de pensar, sentir e agir, enfim, mediados pelos conhecimentos, pela cultura e pela linguagem, no contexto social em que ele está inserido. Sendo essa teoria considerada histórica-social, sua questão central é aquisição do conhecimento pela iteração do sujeito com o meio.

A concepção de Vygotsky (1998) sobre o processo de desenvolvimento humano remete às relações entre pensamento e linguagem e à questão cultural no processo de construção dos significados pelos sujeitos, ao processo de internalização dos signos pelos sujeitos.

Entretanto, o ser humano, desde o seu nascimento, é inserido em um meio social onde já estão contidas regras e normas, e o sujeito irá se apropriando da linguagem, dos hábitos e costumes, enfim de tudo que envolve a cultura e o meio social do qual ele faz parte, e assim o sujeito construirá a sua maneira de ler o mundo, como enfatiza Martins (1994, p. 11):

Desde os nossos primeiros contatos com mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio das mãos ou de um pano como que se integram a nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de

quem nos amamentam ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço.

É desta forma que o sujeito vai interagindo com o meio social no qual está inserido e, conseqüentemente, irá naturalmente apropriando-se dos signos, compreendendo e dando sentido a tudo, é assim que começamos a ler. No entanto, o ato de ler começa muito antes da leitura escrita, pois lemos tudo o que vemos, sentimos, tocamos e ouvimos.

E quanto é importante que, desde pequena, a criança ouça histórias e vá recriando em sua mente o que lhe é contado, pois isso irá estimulando a curiosidade e o interesse pelo processo de leitura e escrita. E assim a leitura interage com a cultura, segundo Jouve (2002, p. 22):

O sentido que tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vistas) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura a firma a sua dimensão simbólica nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite.

Neste sentido, entende-se que a leitura simbólica interage no imaginário do sujeito, quer ele aceite ou não, e este vai reproduzindo em sua mente uma leitura e um sentido único dos símbolos, de acordo com o seu contexto social.

O processo de leitura exige do sujeito, interesse, motivações e condições sociais, econômicas e culturais do meio social no qual está inserido, para que, assim, ele possa aprender a ler. Então, segundo Freire (1983, p. 79): “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizado pelo mundo”, ou seja, para que aprendamos a ler, necessitamos da mediação, que possibilita o autoconhecimento, e do objeto do saber, que é a leitura.

Portanto, para Vicente (1994, p. 12), “ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”. Certamente, aprendemos a ler sozinhos a leitura escrita, porém, precisamos dos outros, que serão o mediador do conhecimento técnico da linguagem escrita.

O conhecimento foi e sempre será importante para a existência da humanidade, pois, desde seu nascimento, o ser humano vai se construindo como sujeito pelos conhecimentos que dentro de um contexto histórico-sociocultural, mediado pelo outro e pela linguagem, veio adquirindo importância.

Para Fontana (1997), os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados às emoções, às necessidades e aos interesses imediatos das atividades em que os sujeitos estão envolvidos.

Assim sendo, o conhecimento vai sendo construído conforme o ritmo da própria vida de cada sujeito, sendo que a construção desse conhecimento está sempre ligada às emoções, mas também aos interesses e às necessidades imediatas nas atividades em que o sujeito está envolvido. O conhecimento construído no espaço pedagógico é intencional e planejado.

Contudo, no Brasil a maioria da população apresenta baixo índice de leitura, devido a vários fatores, como: as relações sociais serem restritas, os pais não possuírem o hábito de ler, as condições econômicas serem insuficientes para comprar livros, entre outros. E então essa missão de devolver a leitura e gosto por ela deverá ficar para a escola, que é uma instituição que possui a função de educar, de formar cidadãos.

Então, desde criança o ser humano interage com o meio social ao qual está inserido, e, assim, constrói relações sociais, como uma maneira de utilizar para a construção do conhecimento. A leitura, desse modo, ocorre de várias maneiras: através da leitura de paisagem, de gestos, de sinais, de histórias e da escrita. Contudo, a leitura é uma atividade complexa e plural que precisa da utilização de vários níveis de conhecimento que interagem entre si.

Kleiman (1980 p. 13) exemplifica essa situação afirmando que,

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto [...].

Neste sentido, o leitor necessita de conhecimentos prévios para que possa compreender um texto. O modo como o conhecimento linguístico ocorre quando internalizamos a forma de pronunciar a língua, as normas e as regras que possibilitam o uso desta, o conhecimento da técnica que possibilita a decodificação dos signos.

O conhecimento textual consiste na classificação do texto do ponto de vista da estrutura, que poderá ser: a narrativa, a descrição e a argumentação. Sendo que a primeira é caracterizada pelos acontecimentos que ocorrerem de forma cronológica, em um cenário no qual ocorrem as ações dos personagens que desenrolam a trama até o fim; na estrutura expositiva das ideias e não nas ações.

O conhecimento de mundo consiste nos conhecimentos que adquirimos ao longo de nossa vida, através de nossas experiências vivenciadas no meio social em que estamos inseridos. E nossa construção como leitor dependerá das práticas de leitura e dos tipos de leituras que vamos nos apropriando no decorrer de nossas vidas

Contudo, para que o sujeito se torne um leitor proficiente, é preciso que este ative os seus conhecimentos prévios, como mostra Kleiman:

[...] A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. (1989, p. 25, grifo nosso).

Assim sendo, quanto mais diversa for a relação do leitor com ambientes que lhe proponham interação com diversos tipos de leituras, mais conhecimentos prévios o sujeito vai se apropriando, e, assim, quando este for fazer algum tipo de leitura, será capaz de compreender o tipo de texto que está lendo.

4 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CLASSES DE MULTIANOS

Para compreender a diversidade da educação é necessário entender as adversidades vivenciadas por professores e estudantes, principalmente os que moram nas áreas rurais e que, muitas vezes, passam despercebidas por aqueles que discutem e elaboram políticas da educação, por desconhecerem as condições e modos de ser, sentir, agir, pensar, viver e sobreviver das populações, particularmente as que vivem na zona rural dos municípios como Cametá.

A escolarização de crianças e adolescentes moradoras desses espaços geográficos continua sendo por meio de classes com multianos de escolarização em que, numa mesma sala de aula, há estudantes cursando o primeiro ano, outros cursando o segundo e, às vezes, até o quinto ano de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade de um único professor, uma vez que moram em vilas, áreas ribeirinhas, fazendas e pequenas comunidades que ficam distantes dos meios urbanos, situação essa que se torna a única maneira que o poder público municipal encontra para prestar atendimento a essas populações.

Ressalta-se ainda que na Amazônia, especificamente Amazônia Tocantina onde as extensões de terras são grandes, para se formar uma turma

é preciso juntar em uma mesma sala, crianças, adolescentes e jovens de idades e anos de escolarização diferentes, o que se chama classe de multianos de escolarização, considerando essas especificidades.

Arroyo (2010, p. 10) escreve que as escolas multisseriadas, no passado, eram ignoradas e desprezadas.

[...] Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos. A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade...

Como se pode observar a escola do campo, no decorrer de sua existência, passou por momentos bastante solitários, quando era vista como um local no qual tudo e todos os envolvidos no processo da educação, em especial professores e alunos, eram destituídos de seus valores culturais, sociais entre outros. Contudo, não possuíam apoio do poder público para assim pensar como poderiam construir uma escola a que viessem atender às necessidades específicas de cada sujeito.

Desta forma, as escolas das áreas do campo, em relação às das cidades, eram discriminadas e os sujeitos que por ela passavam também eram discriminados, pelos conhecimentos que nela adquiriam. Mas, no decorrer dos anos, essa realidade vem mudando e os povos do campo estão começando a reivindicar o que lhes é de direito, uma educação que atenda às suas necessidades e suas especificidades.

Engajados, com as lutas por melhores condições de vida, projetos, propostas de pesquisas vêm mudando as formas de viver de se relacionar com a natureza, com o meio social onde estão inseridos e, desta maneira, buscam o reconhecimento de seres históricos e culturais, como escreve Arroyo (2010, p. 12) sobre as populações do campo

Inúmeras redes e escolas das cidades e dos campos têm avançado para organizar os currículos, tempos e espaços, o trabalho dos mestres e educandos, respeitando os tempos humanos, mentais, culturais, éticos, socializadores, identitários, corpóreos dos educandos. Respeitam-se os tempos-idades geracionais. Tempos estes que possuem suas especificidades de socialização, de aprendizagens, de formação: infâncias, pré-adolescência, adolescência, juventude, vida adulta.

Compreende-se que uma nova realidade a respeito da educação do campo, o reconhecimento de que as populações que vivem nessas áreas são pessoas que precisam de um atendimento diferenciado, sendo respeitadas as suas especificidades culturais, mentais, éticas, morais e identitárias, como seres que possuem seus costumes e hábitos de acordo com o seu local de origem, tempos e idades.

É com esse propósito que hoje se observa que a educação do campo busca se desenvolver em consonância com as realidades, vivências, necessidades e desejos dos estudantes, provocando no sistema de ensino e nos profissionais da educação uma revisão de suas práticas, entendimento e atendimento desses segmentos sociais voltados para preservação de modos de vida, a melhorarem suas condições de existência e a vivenciarem sua cidadania.

É notório lembrar que, mesmo com as iniciativas do poder público, ainda é frequente a falta ou a ineficiência de políticas públicas destinadas às escolas com classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia tocantina paraense, que, certamente, tem sido uma dificuldade para o ensino da leitura e da aprendizagem dos estudantes, expressadas na evasão e na repetência escolar.

Sobre essa situação, pesquisadores e estudantes da Universidade Federal do Pará ressaltam que as consequências dessa ineficiência ou falta de políticas públicas para os alunos e professores da educação do campo ainda carregam entraves do tipo:

O processo de ensino e aprendizagem é prejudicado pela precariedade das estruturas física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também o espaço inadequado ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc.

[...] Os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como: faxineiro, líder comunitário, diretor secretário, merendeiro agricultor, etc.

[...] E, além disso, muitos professores e demais sujeitos das comunidades sofrem pressões dos grupos que possuem poder político local e que se encontram no poder legislativo ou gestando as secretarias estaduais e municipais de educação.

[...] As angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

[...] Currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho da vida do campo.

[...] O fracasso escolar e de defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil.

[...] Dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola.

[...] A falta de acompanhamento pedagógico da secretaria de educação. (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010, p. 27-29).

Como se pode observar, esses fatores contribuem para que a educação do campo passe por dificuldades que influenciam o ensino e aprendizagem dos alunos. Ou seja, as difíceis condições das estruturas das escolas, não possuindo espaço adequado para cada atividade, e a sobrecarga de trabalho dos professores, tendo que fazer um pouco de tudo dentro da escola para que esta possa atender minimamente às necessidades dos alunos, são um pouco da realidade da escola do campo, que precisa de políticas públicas que ajudem a mudar essa realidade. Disto decorre a ideia de que o campo é o local que está em atraso em relação à cidade, pois nela se encontraria todo o desenvolvimento, o que leva muitas famílias a se mudarem para os centros urbanos. Entretanto, essa mudança, muitas vezes, acaba por ser totalmente adversa ao que se esperava. Logo, há necessidade de políticas sérias que venham atender às necessidades da educação do campo e, nesse sentido, ROCHA & HAGE (2010, p. 30) afirmam que:

As escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto socioeconômico-político-cultural-ambiental e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que o enfrentamento dos problemas que envolvem essas escolas para ser efetivo deve inserir as peculiaridades relativas a dinâmica das escolas multisseriadas nos desafios mais abrangentes que envolve a realidade do campo na sociedade brasileira contemporânea.

Entretanto, as leis já criadas para reconhecer a educação do campo, levando em consideração as suas especificidades, ainda que precisem ser mais eficientes, são um bom sinal de reconhecimento dos educandos do campo como sujeitos que merecem ter suas peculiaridades levadas em conta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, em seu artigo 28, incisos I, II e III, define que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Considerando o que expressa o referido artigo, os sujeitos podem frequentar uma escola que não é diferente da sua realidade, devido estar adequada às suas especificidades, onde todos poderão dialogar buscando atender aos interesses comuns e, assim, construir as suas autonomias; e, por fim, currículos que levem em consideração os sujeitos destas localidades, que atenda aos interesses da população do campo e, desta maneira, haverá o reconhecimento dos cidadãos que possuem o direito de ser contemplados com as políticas educacionais do Brasil.

Ressalta-se que a educação do campo, após a vigência da Lei nº 9.394/96, avançou. Contudo, ainda é preciso que muitas mudanças ocorram para que realmente os interesses dos povos do campo sejam reconhecidos e atendidos, tornando-se adequados às suas realidades, com professores investidos de uma formação inicial e continuada para atuarem na sala de aula destas localidades, com condições para se mobilizarem para muitos locais que requerem transportes de boa qualidade e com segurança, merenda escolar, entre outras coisas que ainda precisam melhorar ou ser colocadas em prática.

O Governo Federal, reconhecendo que a educação no Brasil já progrediu bastante desde o surgimento do país, com as lutas de muitos profissionais da educação e outros segmentos da sociedade, compreende que as melhorias e muitas outras coisas na educação brasileira exigem ações e políticas públicas em todos os níveis de educação com qualidade para atingir seus objetivos.

Com a proposta do novo Plano Nacional de Educação (PNE), algumas estratégias foram traçadas para a educação do campo, as quais visam a proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no campo:

Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais; [...] Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Inmetro, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e

Comércio Exterior. [...] Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações. [...] Implementar ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado. Implementar programas específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas. (ANPEd, 2011, p. 111; 118; 120-121).

Acredita-se que, se todas as esferas de governo (federal, estadual e municipal) estiverem engajadas com o mesmo objetivo de priorizar a educação, certamente haverá mudanças significativas em prol do desenvolvimento em vários aspectos da sociedade. No entanto, há a esperança de que esse novo PNE venha contribuir de maneira significativa com a educação do Brasil.

5 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MEDIADO PELO OUTRO

O ser humano, por ser racional, nos leva a pensar que todo indivíduo, dentro de suas condições psicológicas, possui capacidade de compreender, interagir e mudar as relações e o espaço social no qual está inserido, haja vista que, dependendo das condições sociais nas quais o sujeito esteja, deverá construir-se como um ser histórico, social e cultural.

Assim, segundo Vygotsky (1998), os indivíduos se constroem nas relações intersubjetivas, mediadas pela cultura e pela linguagem. Então, quanto mais rica e diversificada forem as práticas sociais, maiores possibilidades de aprendizagem terão os sujeitos de se desenvolverem, de ampliarem e alargarem suas funções psicológicas, sua formação humana. É essa relação, essa inserção (rica e diversificada) que promove o desenvolvimento daquilo que nos é especificamente humano.

E para contribuir com o desenvolvimento da leitura na comunidade de Vacaria e, em especial, na escola desta localidade, sugerimos algumas formas de se trabalhar a leitura, como: clube de leitura, biblioteca comunitária e oficina de leitura, que envolverá os alunos e os profissionais da educação desta escola.

6 O CANTINHO DA LEITURA

O cantinho da leitura deverá ser organizado na sala de aula de maneira que o aluno se sinta em um ambiente que proporcione o estímulo à leitura. Este deverá conter prateleiras baixas com livros de diferentes gêneros, como contos de fadas, poesias e outros, e também um aparelho de som para que possam ouvir histórias e músicas.

A sala de aula deverá ser um local onde estejam expostos muitos cartazes, letras do alfabeto, embalagens de alimentos e de outros objetos, o quadro deve estar na altura onde os alunos possam rabiscar, escrever e desenhar, a escola também deverá estar decorada para assim chamar a atenção dos alunos e desenvolver o gosto pela leitura.

No momento da leitura o professor deverá colocar um tapete para poder fazer a roda da leitura, e deixar que as crianças manipulem os livros. A leitura deverá ser escolhida pelos próprios alunos, a partir de seus interesses, como os contos de fadas, que encantam bastante as crianças, mas é preciso também ir apresentando outros gêneros a elas, para que possam descobrir outros tipos de leitura, como a poesia. Ainda é recomendável que as crianças possam levar os livros emprestados para serem lidos em casa pelos seus pais ou outros adultos.

A leitura deverá ser, nesse sentido, uma atividade diária e prazerosa para as crianças, que, sem dúvida, gostarão de vivenciar essa experiência todos os dias, como mostra a Revista do Professor: “Contar, ler e ouvir histórias cotidianamente forma este leitor competente, e o forma a medida que ele vai se envolvendo e se dando conta do prazer que a leitura pode lhe dar” (REVISTA DO PROFESSOR, 2009, p. 9).

A preparação do professor ao contar uma história é muito importante, pois, ele precisa estar envolvido com a história para envolver também as crianças, como enfatiza a Revista do Professor:

O preparo do professor para realizar tal leitura na roda de história também é importante. Conhecer a história que iremos ler para as crianças é imprescindível. É por meio desta leitura prévia que poderemos articular melhor a pronúncia das palavras, acertar as pausas da pontuação e adequar nosso tom de voz de acordo com que o texto pede. (2009, p. 10).

Desta forma, a criança irá prender a sua atenção na história que está sendo lida, porém é necessário saber o momento de começar essa história e, principalmente, de parar com a atividade que está sendo desenvolvida, mas, quando isso ocorre, é preciso comunicar aos alunos a interrupção da atividade para que todos participem da decisão e não simplesmente fechar o livro sem comunicar a elas o motivo.

As leituras de contos de fadas são indicadas para as crianças da Educação Infantil. Ao aluno do sexto ao nono ano deverá o professor planejar as suas leituras, como mostra a Revista do Professor: “A leitura contínua sendo uma atividade permanente dos 6º ao 9º ano. Cabe a você organizar o

planejamento para incluir tanto as obras obrigatórias, estudadas nas aulas de teoria, como os textos escolhidos livremente pelos alunos”.

Então, a partir do sexto ano em diante, após o aluno ser expostos aos livros e leituras na Educação Infantil, provavelmente terá ele desenvolvido o gosto pela leitura, e esse mesmo aluno irá se interessar pela leitura em casa, na escola e em outros locais, podendo escolher o seu local de leitura de acordo com o ambiente que lhe agrade. E, mediante os estímulos de leituras desde a infância, entre escola e família, certamente o ser humano desenvolverá o hábito de leitura.

7 OFICINA DE LEITURA: UMA PROPOSTA DINÂMICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

A oficina de leitura deverá ser realizada nos sábados e planejada com antecedência, assim como todas as outras atividades desenvolvidas na escola, organizada como um pequeno projeto, no qual conste: temática, objetivos, recursos, metodologias e conclusão. Os temas serão escolhidos em discussão com os alunos para se chegar a uma conclusão em conjunto.

8 UM EXEMPLO DE PROJETO DE OFICINA DE LEITURA

TEMÁTICA: O meio ambiente / Educação ambiental

TÍTULO: A poluição dos rios

OBJETIVOS: Ler textos de livros e revistas com a finalidade de obter informações sobre a temática em questão.

RECURSOS UTILIZADOS: Revistas para recortar o alfabeto, livros, kit de material do meio ambiente da Secretaria de Meio Ambiente (SEMA), lápis de cor, papel branco, lápis e borracha.

METODOLOGIA APLICADA: Colocar no quadro cartazes com rios poluídos e com rios preservados. Mostrar que a ação do homem muda a natureza, mas também pode preservá-la. Em seguida, distribuir para cada criança livros e revistas que tratem sobre o meio ambiente. Deixe que as crianças manipulem livremente os materiais. Após observarem, o mediador (professor) irá ler textos de gibi e outros textos que falem da importância do meio ambiente para a nossa vida.

Logo após a observação das imagens e a leitura da revista e textos que abordam a temática, o professor distribuirá folhas de papel para que as crianças representem o meio ambiente em desenho. Os outros aspectos que poderão ser explorados deste processo são: o conhecimento das letras e a

formação de sílabas, palavras, de acordo com o desenvolvimento e maturação da criança.

É de suma importância o acesso da leitura para os sujeitos que vivem em uma sociedade, pois esta trará benefícios significativos para a construção social do sujeito:

(...) Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. (ZILBERMAN & SILVA, 1998, p. 19).

No entanto, para que se constitua um leitor competente, é necessário que haja uma prática constante de leitura, que envolva textos, contos, histórias regionais e a realidade das crianças.

A atividade desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. [...] Se um não se torna um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa. A leitura é uma herança maior do que qualquer. [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. (CAGLIARI, 1996, p. 149).

Como se sabe, a leitura é uma prioridade a ser trabalhada nas instituições de ensino, porém o que se vê é a valorização da gramática, onde o aluno passa a ser um aluno copista, desestimulado, pois, na maioria das vezes, ele consegue apenas decodificar as palavras, e isso torna o ato de ler desinteressante. Assim, muitos alunos são tachados de burros, pois não conseguem compreender os conteúdos por saber somente decodificar.

Vygotsky (1998, p. 130) considerou que o fracasso escolar ocorre porque “o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de voltar-se para os pontos fortes...”. Esquecem que todas as crianças já trazem consigo um conhecimento prévio, que deve ser valorizado no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Conclui-se, desse modo, que o ato de ler tem se tornado uma tortura sem sentido para os alunos, pois está desvinculado de suas realidades e de seu processo de maturação e desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado**. Rio de

- Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>>. Acesso em: 2011.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito - reinventando a escola multisseriada**. São Paulo: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel G. Prefácio: Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito - reinventando a escola multisseriada**. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 9-14.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- CAVALCANTE, Joana. **Leitura: o despertar da cidadania**. Recife: UNESCO, 2002.
- FALABELO, Raimundo, Nonato Oliveira. **A indissociável inter-relação afetivo cognitivo nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 3.ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EE. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane M.T. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.
- REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre, ano 25, n. 97, jan./mar. 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BAIRRO DE ÁGUAS LINDAS

*Jonas Quirino Fabiano de Oliveira*¹

Resumo: O presente artigo relata a análise realizada nas escolas públicas do bairro de Águas Lindas em relação às práticas de Educação Ambiental desenvolvidas por essas Instituições de Ensino para averiguar a tentativa de efetivar uma Educação Ambiental, dentro do que preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando indicam que o trabalho com o assunto deve envolver as vertentes da participação e o envolvimento da comunidade para a solução de problemas, visando à transformação de uma realidade socioambiental, com consciência e responsabilidade social. Nas escolas encontra-se um potencial enorme e propício para se obter a consciência ambiental do ser humano, possibilitando trabalhar uma coerente construção conceitual. A introdução de temas transversais, difundidos pelos PCN, possibilita aproximar o conhecimento escolar da realidade e a Educação Ambiental, como instrumento de transformação social, tem colaborado para melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e da qualidade de ensino dentro de escolas públicas brasileiras. São abordados ainda as dificuldades, os projetos, as questões discutidas, as possibilidades, os anseios e a importância de se trabalhar a Educação Ambiental nessas escolas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; responsabilidade social; realidade socioambiental.

1 INTRODUÇÃO

A tendência da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilita uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo. (REIGOTA, 2002, p. 79-80).

A Educação Ambiental trata de um tema transversal, o Meio Ambiente, inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, tendo como objetivo demonstrar o papel da escola de base com a corresponsabilidade e solidariedade, a fim de que a comunidade escolar possa atuar com o objetivo de assegurar um ambiente escolar limpo; ações de práticas orgânicas na agricultura; a participação em campanhas educativas e, ainda, o respeito ao meio ambiente e às pessoas da comunidade, resultando numa racionalização ambiental. Pois, na verdade, a Educação Ambiental está presente em toda forma de educação de proposta emancipatória, que contribua para a formação de sujeitos críticos e que seja compatível com

¹ Graduado em Biologia – Universidade Estadual do Maranhão. cursando Especialização em Educação Ambiental e Uso Sustentável dos Recursos Naturais – Universidade Federal do Pará. E-mail: jbonix7@hotmail.com.

um projeto de sociedade não excludente e mais igualitária. No entanto, o trabalho desenvolvido na educação ambiental nas escolas deve ser visto para além de um cumprimento de um dispositivo legal.

O consumo desenfreado de recursos naturais desencadeou uma crise ambiental e despertou a consciência ecológica em busca do desenvolvimento sustentável. A Educação Ambiental vivenciada nos diferentes setores da sociedade contribui para o engajamento das pessoas em colaborar com atitudes e soluções para problemas regionais, locais e mundiais. A escola é um ambiente propício para a inserção e aprimoramento de conceitos ecológicos, uma vez que envolve seu universo em um processo coletivo e democrático.

Os desafios a serem enfrentadas mediante a proposta de mostrar como a escola pode ultrapassar a ação do mero repasse de conteúdos para ser uma agente do desenvolvimento local por meio do exercício da participação, envolvendo a direção, professores, alunos e a comunidade ao entorno da escola, são para serem vendidos a partir de práticas diárias. Prática essa que se faz presente quando se incorpora a preocupação com a qualidade de vida e investiga as relações interdependentes dos elementos dos ambientes, relacionando o conhecimento com a complexidade das questões sociais e ambientais.

Carvalho (2004, p. 82) discute uma noção, a de *sociobiodiversidade*, como uma tentativa de apreender essas complexas interações, percebendo que sociedade e natureza não são independentes e se modificam mutuamente.

Trata-se de convidar a escola para a aventura de transitar entre saberes e áreas disciplinares, deslocando-a de seu território já consolidado rumo a novos modos de compreender, ensinar e aprender. (CARVALHO, 2004, p. 125).

O caráter interdisciplinar é a base para a inserção da Educação Ambiental nas escolas, o que faz com que não seja reduzida a mais uma disciplina do currículo ou a um tema tratado excepcionalmente em projetos escolares, mas uma educação capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade.

Com a educação ambiental, o papel de alunos e professores é redimensionado, envolvendo uma relação dialógica em que ambos aprendem. É necessária muita atenção com o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fase em que as crianças estão repletas de curiosidade e trazem saberes diversos, articulados em momentos distintos de sua socialização.

Que perspectivas temos para a Educação Ambiental nessas escolas em relação às práticas adotadas para a mudança da realidade?

Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo analisar como vem se dando, a partir da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), as práticas de intervenção das Escolas Públicas do bairro de Águas Lindas, pautadas no caráter socioambiental e tendo como base o diálogo e as práticas de Educação Ambiental e compreender como essa intervenção socioambiental se configura entre essas instituições de ensino e nas comunidades de seu entorno, principalmente, dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória.

2 O CONTEXTO

A justificativa da pesquisa se dá pelo fato de o bairro de Águas Lindas, que ocupa parte dos municípios de Belém e de Ananindeua, estar localizado no Km 5 da BR-316 e estar inserido em um contraste do Lixão do Aurá e a Área de Preservação Ambiental (APA) do Utinga.

O bairro possui 9 instituições de ensino que variam suas modalidades de ensino entre creches até o Ensino Médio.

A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização. O que nela se faz, se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

O governo brasileiro, desde a ECO-92, assim é conhecida a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), tem mobilizado vários segmentos da sociedade para a construção da Agenda 21 nacional. A Agenda 21 brasileira tem certos objetivos que buscam tornar o nosso país um exemplo de proteção da natureza, fortalecendo a economia e justiça social.

Com a urbanização e a evolução da civilização, a percepção do ambiente mudou drasticamente e a natureza passou a ser entendida como “algo separado e inferior à sociedade humana”, ocupando uma posição de subserviência.

No decorrer do século passado, para se atender às necessidades humanas, foi-se desenhando uma equação desbalanceada: retirar, consumir e descartar. Mas foi a partir da Revolução Industrial que a natureza passou a ser administrada como um “supermercado gratuito com reposição infinita de estoque”, gerando, entre outros, o esgotamento de recursos naturais, a destruição de ecossistemas e a perda da biodiversidade. Afetando assim os mecanismos que sustentam a vida na Terra e evidenciando o modelo de desenvolvimento “insustentável” por trás desta realidade.

Os seres vivos são autônomos, podem produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio. Sendo autônomos, não irão receber passivamente informações ou comandos vindos de fora. Mas é importante refletir que, se considerarmos os seres vivos isoladamente, eles são autônomos, mas, se observarmos sua interação com o meio, percebe-se que dependem de outros recursos para sobreviver.

Se o aluno se sente fora do processo da aprendizagem, ele também se sente fora do meio ambiente. Mas o que fazer para que o ser humano se sinta também como parte do meio ambiente?

Primeiramente o ser humano precisa observar a si mesmo enquanto observa o mundo. Assim é possível compreender que entre o observador e o observado, ou seja, entre o ser humano e o mundo não há hierarquia nem separação, mas sim cooperatividade na circularidade. Maturana & Varela (1995) afirmam que “os seres vivos e o mundo estão interligados, de modo que não podem ser compreendidos em separado”.

Chega-se aos dias de hoje com a maioria da população vivendo em centros urbanos. A água limpa sai da torneira e a suja vai embora pelo ralo, o lixo produzido diariamente é levado da frente das casas sem as pessoas terem a mínima preocupação de saber qual o seu destino. Ou seja, a grande maioria da população não consegue perceber a estreita correlação do meio ambiente, com o seu cotidiano.

Sendo a escola o lugar mais propício para a inversão dessas práticas, é desejável que a comunidade escolar possa refletir conjuntamente sobre o trabalho a ser implementado, sobre os objetivos que se pretendem atingir e sobre as formas de se conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. Portanto, o convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos.

Acredita-se que a Educação Ambiental (EA) praticada nas escolas, como práxis pedagógica (ação conscientizadora e transformadora), possa contribuir para formar uma mentalidade conservacionista e, portanto, um cidadão empenhado na defesa da vida e do meio ambiente. Neste contexto, se faz imprescindível a atuação de professores devidamente capacitados para trabalhar além dos conceitos científicos temas diretamente relacionados com o social, o ambiental e o cultural das comunidades envolvidas.

As instituições de ensino do bairro de Águas Lindas são portadoras de um grande desafio no uso de uma Educação Ambiental como tema transversal no currículo que está diretamente ligada a questionamentos de

diferentes grupos da sociedade acerca do papel da escola. Na apresentação dos PCN, os temas transversais são considerados aqueles “amplos demais para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje”, correspondendo a “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas de vida cotidiana”.

O despertar da cidadania é um dos mais libertários momentos da vida de crianças, jovens e adultos. É quando a noção de direitos e deveres transcende meros interesses individuais para traduzir uma nova visão de mundo, que reflete a responsabilidade de cada pessoa na construção de valores coletivos plenos, plurais e democráticos que assegurem o bem-estar humano e o respeito a todas as formas de vida em suas mais variadas manifestações.

A relação homem-natureza e sociedade atualmente não é feita de modo harmonioso, uma vez que o ser humano procura utilizar, de modo não educado e ético, os recursos naturais. Isso indica não haver a formação de uma consciência ecológica, da responsabilidade que deve ter cada pessoa com o meio ambiente.

Entre esses valores coletivos se consagra o direito que todos temos a um meio ambiente saudável e igualmente o dever ético, moral e político de preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

3 METODOLOGIA

Para ser aplicado um método que realmente venha a ser um agente de transformação na vida das pessoas, a partir da escola pública, exige muita perseverança por parte das pessoas que estão engajadas nessa mudança.

A pesquisa foi realizada através uma visita em 5 instituições de ensino do bairro de Águas Lindas, durante 3 meses, quando foi realizada uma entrevista com um professor e um coordenador, sendo duas escolas da rede estadual e três escolas da rede municipal.

Foi construído um questionário com apenas cinco perguntas sobre os diferentes aspectos da educação ambiental nas escolas, sendo elas:

1. Qual a sua concepção de Educação Ambiental?
2. Diga a importância da inserção da Educação Ambiental no currículo pedagógico da escola.
3. A escola possui em seu Projeto Político-Pedagógico algo relacionado com a Educação Ambiental?
4. Você identifica alguma ação de Educação Ambiental na escola?

5. Qual o anseio por parte administrativa da escola em trabalhar na Educação Ambiental?

Os questionários foram aplicados nas seguintes escolas:

- EMEF Evangelho Quadrangular (Municipal);
- EEEF Nova Águas Lindas (Estadual);
- EEEFM Rainha da Paz (Estadual);
- EMEF Semente do Saber (Municipal)
- EMEF Clóvis Begot (Municipal)

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas professoras das escolas públicas de Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Evangelho Quadrangular, Ananindeua, por exemplo, é a falta de material didático adequado à sua realidade, a falta de segurança e a dificuldade de acesso à escola.

Dentro da escola deveremos encontrar meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente. É fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável.

A escola, dentro da Educação Ambiental, deve sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. Tendo a clareza que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital; e que as demais espécies que existem no planeta merecem nosso respeito. Além disso, a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência. E, principalmente, que é necessário planejar o uso e ocupação do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é necessário ter condições dignas de moradia, trabalho, transporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção dos recursos naturais.

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar pode fomentar iniciativas que transcendam o ambiente escolar, atingindo tanto o bairro no qual a escola está inserida quanto comunidades mais afastadas nas quais residam alunos, professores e funcionários.

A metodologia teórica e prática dos projetos ocorrerem por intermédio do estudo de temas geradores que englobam aulas críticas, palestras, atividades de sensibilização, capacitações, dinâmicas de grupo, seminários temáticos, feiras de trocas, campanhas, produtos educacionais e comunicativos, mutirões, oficinas e saídas a campo. Esse processo oferece possibilidades para os professores atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar e do bairro na coleta de dados para resgatar a história da área para, enfim, conhecer seu meio e levantar os problemas ambientais e, a partir da coleta de dados, à elaboração de pequenos projetos de intervenção.

4 RESULTADOS

Diante do exposto, fica evidenciado que é preciso conhecer – e se conhecer – para poder agir e, com isso, transformar-se e transformar. É saber para poder fazer e acontecer. Porém, de forma cidadã, ética, ecológica e plena. Há uma ligação em tudo. Todos somos responsáveis pela construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado.

A professora de Geografia, Ana Cláudia, que já trabalha com a EA na escola Rainha da Paz comenta que, muito mais que uma tendência e modismo, a educação tem interesse político, levando ao cidadão a ter consciência de que é responsável por ter um compromisso em conservar a natureza. Ela apoia a EA ser trabalhada na sala de aula não como disciplina, mas que cada educador faça uso dela na sua própria disciplina para que não se torne fragmentada, mas que ela esteja dentro do conteúdo da grade curricular de cada disciplina. Para ela a EA tem que ser uma prática constante, uma atividade diária em sala de aula, independente do conteúdo que for trabalhado.

A mesma professora também coordena o COMVIDAS na escola. E a ideia de se trabalhar a EA surgiu a partir de questionamentos dos alunos, sendo criado o projeto “VIRA LIXO, VIRA ARTE”, que iniciou na escola e já funciona na comunidade, transformando um grupo de alunos em facilitadores que expandem a prática de EA no bairro em que vivem. A professora também trabalha com seus alunos usando a metodologia de teatro, documentários realizados no bairro, atividades pedagógicas em sala de aula com textos, jogos e oficinas de artesanato, onde até foi exposto na Feira do Livro. Ela coloca ainda o desejo de a EA ser melhor trabalhada. Os professores aceitam, mas não se envolvem. Coloca em evidência que se trabalhar com EA não há muito retorno financeiro e se trabalhar no mundo capitalista em que vivemos, se não tiver lucro, não há interesse. Por conta disso se encontra sobrecarregada, não tem apoio nem mesmo da escola e desinteresse de alguns alunos que dizem não ter tempo para atuar e participar dos projetos que a escola possui.

É preciso dar mais incentivo para os professores, pois são eles que estão em contato constante com os alunos, são eles que conhecem o mundo de cada um deles. Por isso, quando se trata de Educação Ambiental, é importante trabalhar com cada professor para que ele possa redescobrir a sua vocação, sentir-se valorizado perante a sociedade, sociedade esta que entrega os seus filhos em suas mãos.

A Secretaria Municipal de Meio Ambiente em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua promoveram, neste ano de 2011, a 1ª Gincana Ambiental, onde desenvolveram atividades ecológicas com os alunos e professores, envolvendo uma ação diagnóstica pelas instituições de ensino no seu entorno, e, após devidamente apresentada, tendo a escola um compromisso de realizar uma intervenção em conjunto com os alunos e a comunidade do bairro na solução das problemáticas abordadas.

Essa atividade foi de grande valia para uma experiência, principalmente para os professores que, em sua maioria, não possuíam ao menos conhecimento sobre como proceder com a temática do meio ambiente e como trabalhar de forma interdisciplinar com seus alunos dentro e fora da sala de aula.

Recentemente a Prefeitura Municipal de Ananindeua inaugurou o Parque Ambiental Antônio Danúbio, onde são promovidas atividades socioambientais com os alunos, sendo uma alternativa para as escolas visitarem com propósitos de um contato maior com as áreas verdes do município.

Ficou evidenciado que as práticas de educação ambientais adotadas pelas escolas municipais e estaduais do bairro de Águas Lindas, em meio ao contexto já discriminado, ainda estão muito restritas a meros repasses de conceitos distorcidos sobre o ambiente e sendo inerentes a ações paliativas, onde, ao invés de resolver, só prolongam os problemas, sendo muitas vezes reprodutora de realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica. A realidade socioambiental, mesmo no entorno dessas escolas, tem sofrido transformações pouco significativas com as práticas adotadas e os problemas ambientais, muitas vezes, só tem se agravado.

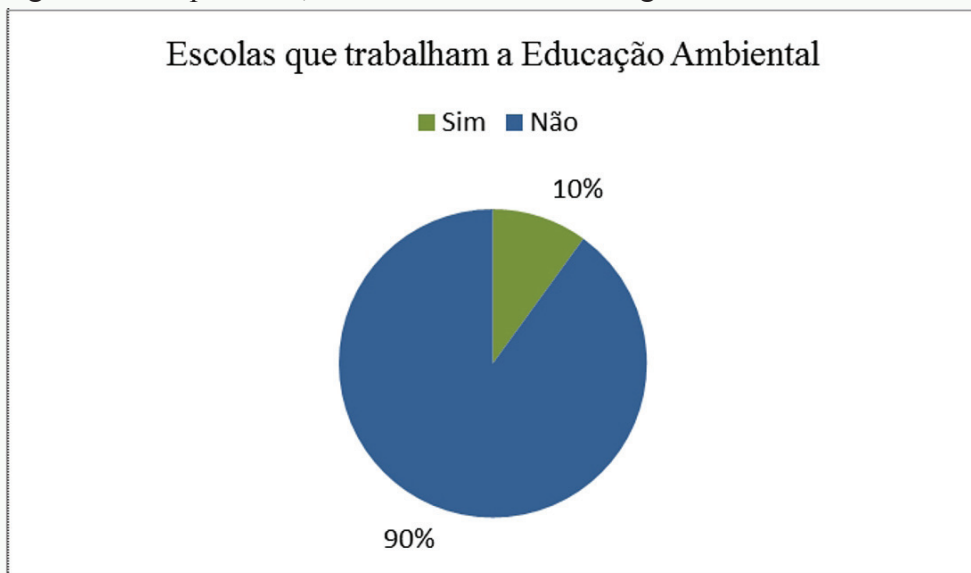
Propor a interação do aluno com a natureza, entender como ele vê essa natureza, desenvolver a percepção ambiental, desacomodar, questionar, promover debates que levem os alunos a refletirem sobre essas questões são habilidades necessárias para que o aluno represente e se conscientize da importância de suas ações em relação ao meio ambiente, sendo assim competente para ter uma postura ética e responsável frente aos problemas ambientais. Quando o aluno se representa dessa forma, ele se torna competente para formar sua consciência ambiental.

A consciência ambiental só será confirmada no momento em que o aluno tiver clareza no significado de suas ações, atribuindo sentido aos conceitos estudados na vivência de suas práticas diárias. Os conceitos sobre ecologia, desenvolvimento sustentável, proteção, conservação ambiental só farão sentido e serão aprendidos pelo aluno se forem assimiláveis e coerentes com o que ele acredita e vivencia.

Durante a pesquisa notou-se uma concepção diferente sobre até mesmo a abrangência que a EA possui, onde se considerou somente algo referente à natureza, à preservação, ao consumo consciente, à temática do lixo, ao racionamento de energia e à economia de água. Por isso, devemos atentar, contudo, o que nos remonta Silva (2000), ao afirmar que a EA “encontra algumas dificuldades para materializar-se na ação formal escolar, em virtude de certo grau de instabilidade apresentado quanto a sua conceituação”.

Projetos impostos por pequenos grupos ou atividades isoladas, gerenciadas por apenas alguns indivíduos da comunidade escolar – como um projeto de coleta seletiva, no qual a única participação dos discentes seja jogar o lixo em latões separados, envolvendo apenas um professor-coordenador – não são capazes de produzir a mudança de mentalidade necessária para que a atitude de reduzir o consumo, reutilizar e reciclar resíduos sólidos se estabeleça e transcenda para além do ambiente escolar brasileiro.

Assim, se fosse possível transformar palavras em forma de gráfico demonstrando as práticas de educação que as escolas públicas do bairro de Águas Lindas possuem, ele seria construído da seguinte forma:



Fonte: Pesquisa do autor

Entretanto, se considerarmos a educação na sua concepção crítica que propõe a discussão sobre os papéis sociais de cada um e visa à atuação política, provocando, ao mesmo tempo, um desafio à escola e uma oportunidade de rever concepções e ações pedagógicas, teremos uma inversão da percentagem apresentada, o que nos remete a escolas que fazem e as que dizem que fazem a educação ambiental.

Portanto, para se obter melhores resultados, devem-se buscar alternativas que promovam uma contínua reflexão que culmine na metanoia (mudança de mentalidade); apenas dessa forma, conseguiremos implementar em nossas escolas, a verdadeira EA, com atividades e projetos não meramente ilustrativos, mas frutos da ânsia de toda a comunidade escolar em construir um futuro no qual possamos viver em um ambiente equilibrado, em harmonia com o meio, com os outros seres vivos e com nossos semelhantes. Acredito que os educadores estão se ornando cada vez mais sensíveis à dimensão ambiental.

Porém, é imprescindível trabalhar a EA na perspectiva da transversalidade, apontada neste documento, que enfatiza como estratégia metodológica, a utilização de projetos, revela-se um desafio que as escolas públicas no Brasil vêm enfrentando com muita dificuldade.

Segundo Loureiro (2010), a EA assume um papel, que ultrapassa aspectos gestionários e comportamentais, apontando a ação educativa no geral como um dos pilares na construção de processo democrático e participativo, que se volta para “qualidade de vida e a consolidação de nova relação sociedade-natureza, em um sistema que assegure as condições materiais de igualdade social para que isso ocorra em bases efetivamente sustentáveis”.

Destaca-se também a efetiva inclusão da educação como tema transversal no currículo escolar, carecendo de um caminho, que pode contar com a contribuição das próprias instituições de ensino que estão aderindo à prática de educação em seus currículos, inserindo ações de práxis para causar transformações significativas, devendo superar as perspectivas individualizantes e se realizando no coletivo e pelo coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 6938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 de setembro de 1981.

ANDRADE, D. F. **Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão**. Rio Grande: Fundação UFRGS. **Revista Eletrônica do Mestrado em**

Educação Ambiental, v. 4, out./nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.furg.br/furg/revistas/mea.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997/ 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios**. Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Especialização em Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe. Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2002. p 79-80.

SILVA, Marilena Loureiro da. **Construindo a história da educação ambiental no Estado do Pará na década de 90: das escolas de Belém às escolas da floresta de Caxiuanã**. Belém, 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento do Trópico Úmido do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2000.

A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PROCESSO SOCIOCULTURAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

*Kelly Leão Oliveira*¹

Resumo: A pesquisa trata da aquisição da leitura e da escrita como processo sociocultural de ensino-aprendizagem em sala de aula. O objetivo é analisar como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Nadir Filgueira Valente está trabalhando as habilidades de ler e escrever com as crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental, considerando o contexto sociocultural em que vivem. O referencial teórico utilizado na fundamentação teórica são obras dos autores como Cagliari (1989), Carvalho (2000), Freire (1998), Smolka (2001), Vygotsky (1998). A metodologia utilizada foi a observação com os alunos e a entrevista com os professores. Verificou-se que, no contexto vivenciado em sala de aula, por várias vezes, as docentes demonstraram descontentamento frente aos alunos, que não acreditam no poder de mudança que a leitura e a escrita têm sobre a realidade educacional, mas ainda assim continuam lutando por uma educação melhor quando insistem em promover seus ensinamentos, levando ao despertar dos alunos para o prazer pela leitura e pela escrita. Conclui-se que as práticas que as professoras utilizam é uma realidade vivenciada nas escolas públicas, os professores sabem que há problemas, sabem como podem amenizá-los, no entanto não realizam práticas favoráveis, preocupam-se em ensinar, mas não sabem como possibilitar um ensino qualitativo.

Palavras-chave: Leitura e escrita; ensino-aprendizagem; dificuldades.

1 INTRODUÇÃO

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

A escrita deve ser considerada como produto cultural, que possibilita a exploração no contexto da sala de aula, de diferentes tipos de textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes, numa sociedade letrada. É preciso, também, compreender que a escrita não é um mero instrumento de aprendizagem escolar, que é necessário abolir

¹ Pedagoga. Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional da UFPA – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

as práticas e as metodologias de ensino tradicional da escrita, que tem um caráter puramente mecânico e descontextualizado. Vygotsky (1998, p. 139) ressalta ainda que:

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

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

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

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

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

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

Atualmente, essa é uma questão que vem sendo motivo de preocupação pela forma como os conhecimentos estão sendo transmitidos, ou seja, como uma mera aprendizagem da leitura e da escrita, quando, na verdade, deveria considerar o processo cognitivo do indivíduo, o contexto cultural, histórico e econômico no qual o mesmo está inserido, fazendo com

que o ensino da leitura e da escrita seja contextualizado e fundamentalmente vivido pelas crianças como práticas sociais, capazes de compartilhar sentidos e significados.

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

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

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

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

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

Logo, é preciso pensar no processo de aquisição da leitura e da escrita como uma prática social que leva em consideração a subjetividade de cada criança na apropriação da linguagem oral e escrita, de forma que

esta apropriação seja de acordo com as características socioculturais dessas crianças em sala de aula.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

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

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

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

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

Porém, Vygotsky (1996) resalta que a leitura é percebida como um ato de reconstrução dos processos de produção e Cagliari (1989) enfatiza que o ato de ler implica em compreender efetivamente o que se lê.

Para Freire (1998, p. 11), o ato de ler, “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa do mundo e se alonga na inteligência”.

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

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

Vygotsky (1998) acredita que as palavras têm sentido no contexto em que estão inseridas, que, à medida que muda o contexto, a palavra varia

o seu sentido. Então, aprender a ler o mundo é compreender o seu contexto, sem manipular as palavras, contextualizando com os conhecimentos e experiências de cada indivíduo.

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

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

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

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

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

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

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

3 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA

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

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

Para reconhecer uma dificuldade de aprendizagem em uma criança é de fundamental importância que se compreenda, primeiramente, o que é aprendizagem e quais os fatores que nela influenciam. Podemos dizer que a aprendizagem é um processo complexo que se realiza individualmente, por isso os problemas de aprendizagem dependem de fatores internos do sujeito e afetam as estruturas cognitivas, emocionais e orgânicas, interrompendo assim o processo de aprendizagem.

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

Para identificar se houve ou não aprendizagem num indivíduo é necessário que ele apresente uma permanente mudança de comportamento, para isso é preciso que se tenha saúde física e mental, motivação, maturação, inteligência, concentração ou atenção e memória. A falta de um desses

fatores pode ocasionar o insucesso e as dificuldades vão surgindo, acredita-se que, quando a criança apresenta desvio da expectativa de comportamento do grupo etário a que pertence ou quando ela não está se ajustando aos padrões da maioria das crianças do grupo, ela apresenta dificuldade de aprender.

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

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

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

4 OS RESULTADOS

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

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

De acordo com o relato acima, percebe-se que esses fatos podem interferir no cotidiano escolar dessas alunas. Bakhtin (2006) considera que

a criança, quando inserida nesse contexto sócio-histórico, acaba por sofrer interferências nas suas ações, pois, dentro ou fora da escola, ela se modifica conforme a cultura a qual está inserida.

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

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

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

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

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

É necessário que família e escola andem juntas, pois é imprescindível o acompanhamento familiar, haja vista que, na sala de aula, existe uma diversidade de culturas e que a escola precisa saber trabalhar essas diferenças

existentes, pois à escola cabe o trabalho e a responsabilidade acerca dessas diferenças.

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

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

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

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

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

Além disso, há a questão do apoio familiar, que é de fundamental importância para o processo de aprendizagem da criança, porém, muitas

vezes, elas já chegam à escola desestimuladas, pois trazem de casa problemas que a levam a não querer escrever, a não querer ler e, quando questionadas, descobre-se que, muitas vezes, essa criança já está cansada, porque trabalha em casa ou porque os pais brigam, batem, enfim, isso leva à dificuldade de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem .

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

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

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

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Porém, a escola, que é um local de aprimoramento dessa educação, não está colaborando no processo de construção dos conhecimentos, pois o

que se percebe é que a classe dominante ainda é privilegiada no que concerne ao processo de educação formal proposto nas escolas, pois estas se restringem apenas na transmissão de conteúdos, desconsiderando as experiências que o aluno traz de seu dia a dia.

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

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

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

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

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

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

Vale ressaltar que a escola é reprodutora do sistema capitalista, então seria interessante a formação de professores mais reflexivos que pudessem

avaliar suas atitudes perante a sociedade e buscar formar sujeitos também reflexivos capazes de construir sua própria história.

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

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

Frente a essa realidade muitos profissionais perdem o estímulo em ensinar e isso nos leva a pensar que, muitas vezes, os professores demonstram cansaço por não mais acreditarem na educação, isso talvez se deva à desvalorização do profissional que, a cada dia, vem frustrando a prática pedagógica docente.

Mas é preciso renovar esses pensamentos e acreditar que é possível, nas práticas de ensino da leitura e da escrita, levar em consideração o conhecimento, fazendo uma relação deste com o cotidiano dos alunos. E ainda, confiar na mudança das práticas pedagógicas e metodológicas de ensino e aprendizagem por uma aquisição de conhecimentos mais satisfatórios.

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

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 39.ed. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPV, 1986.

LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia II**. Lisboa: Stampa, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. 17.ed. São Paulo: Ática. 2008.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1996.

DA VISÃO MECANICISTA A SOCIOPSIQUOLINGUÍSTICA DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES A PRÁTICA DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA NAS SÉRIES/ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria Rosivana Nogueira da Silva*¹

*Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo*²

Resumo: O presente trabalho expõe uma breve análise dos modelos de ensino da prática da leitura, dando ênfase nas contradições entre o modelo mecanicista e o sociopsicolinguístico, bem como na indissociabilidade entre afeto e cognição, tomando como referência didática, para a prática da leitura, a história em quadrinhos. A cerca deste tema, alguns questionamentos foram levantados: o que se deve levar em consideração na construção de uma proposta metodológica que avance para além da estrutura formalista da linguística, atingindo o desenvolvimento da consciência crítica e da intervenção objetiva das crianças? Para tanto, o estudo se desenvolveu a partir da revisão bibliográfica dos estudos de Braggio (1992); Vygotsky (1998a, 1998b, 2001); Monte-Serrat (2007) e outros. O estudo sobre os modelos de leitura nos permitiu analisar que as relações afetivas exercem influências significativas no processo de aprendizagem dos alunos, apontando que a manifestação de afastamento afetivo do objeto de conhecimento por parte dos alunos pode refletir nas dificuldades de aprendizagem, e uma das maneiras de contornar esta questão seria a utilização dos diversos gêneros textuais na medida em que representam uma diversidade de textos e que até certo ponto podem promover as aproximações afetivo-cognitivas dos alunos com o objeto do conhecimento.

Palavras-chave: Prática da leitura; afetividade; prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Um fato muito comum que vem ocorrendo, em vários contextos da educação formal, são as dificuldades de leitura, por parte dos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo, com isso, graves consequências para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola, já que, neste ambiente, a leitura é o único meio de acesso ao conhecimento. Outro fato que se observa, a partir deste, refere-se às diversas estratégias metodológicas que os professores tentam elaborar a fim de sanar tal situação. É inegável afirmar que as dificuldades de aprendizagem da leitura ainda permanecem em nossas escolas, assim como a busca por

¹ É professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Menor, no município de Cametá-PA. Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. UFPA/Cametá. E-mail: vananogueira@yahoo.com.br

² Doutor em Educação. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá - UFPA. E-mail: falabelo@ufpa.br.

uma metodologia que favoreça esta aprendizagem. No entanto, esta situação necessita ser melhor analisada para que se conheça a origem dos fenômenos em questão, como o que vem interferindo na relação ensino e aprendizagem para que a leitura não se desenvolva no decorrer da vida escolar de crianças, e o que pode ser feito para que esta situação seja resolvida.

Em primeiro lugar, é preciso entender que a prática da leitura não se dá somente na escola, ela também tem a sua forma no ambiente social. Na escola o ensino da leitura torna-se atividade intencional, obedecendo a critérios e habilidades para a sua execução, tanto no plano ideal quanto no plano prático. No plano ideal, fundamenta-se no raciocínio do aluno, no poder de sua imaginação, nas relações que pode fazer com outros contextos a partir da abstração; já no plano prático, constitui-se como reflexo do plano ideal, ou seja, na materialização deste, que, em certos casos, são considerados como a realização concreta do aluno expressando em palavra a leitura textual; o entendimento do conteúdo do texto e a construção de novos textos. Mas não se pode reduzir o desenvolvimento tanto no plano ideal quanto no prático a simples habilidades de decodificação e reprodução da escrita.

Em segundo lugar, é importante destacar que a utilização de métodos estruturalistas e mecanicistas de desenvolvimento da linguagem oral, pouco avança do ponto de vista das estruturas formalistas da linguística, na aprendizagem da criança. Isso porque não é decorando ou fazendo exercícios com palavras e letras retiradas do livro didático que as crianças terão um avanço espontâneo no processo de aquisição da leitura. O processo de ensino e aprendizagem não pode se limitar a estas questões superficiais, ele deve atingir as questões essenciais, as quais buscam transformar dialeticamente a intencionalidade prática dos sujeitos.

Diante dessas questões, o interesse pelo desenvolvimento do presente trabalho surge a partir dos seguintes questionamentos: o que se deve levar em consideração na construção de uma proposta metodológica que avance para além da estrutura formalista da linguística, atingindo o desenvolvimento da consciência crítica e da intervenção objetiva das crianças? Diante desta questão, buscaremos as aproximações necessárias que nos indiquem o caminho para sanar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Esse estudo tem como objetivo elaborar uma metodologia de ensino da leitura, no contexto escolar, baseada no modelo sociopsicolinguístico e tomando como proposta o gênero história em quadrinhos. Pretende-se, com isto, inaugurar uma nova postura de tratamento aos textos escolares, buscando romper com as velhas práticas mecanicistas de leitura.

A metodologia do presente trabalho esteve ancorada na revisão bibliográfica, ou seja, no estudo teórico de autores que discutem a respeito da formação social humana, dos modelos de leitura presentes na prática docente, do enlace afetivo e cognitivo com o conhecimento, do desenvolvimento do conceito espontâneo e científico mediado pela leitura, etc. Tais temáticas nos remeteram ao estudo das contribuições fundamentais de autores como Braggio (1992) e Vygotsky (1998). A contribuição dos autores mencionados reside, principalmente, no fato de que a leitura é muito mais do que a simples ação de apropriação de grafemas e fonemas: ela é uma atividade de reconstrução do conhecimento. Onde, passamos a entendê-la como processo de atribuição de significado em qualquer tipo de linguagem, acontecendo antes e para além da palavra escrita.

2 A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A questão da afetividade tem sido pouco discutida por educadores e tampouco é percebida sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Alguns estudos na área da Educação revelam que até recentemente entendia-se que as práticas pedagógicas voltavam-se apenas para o aspecto cognitivo, despreza-se, assim, a dimensão afetiva e enfatizava-se o desenvolvimento cognitivo atrelado ao campo biológico e social, sendo poucos os estudos que consideram as dimensões emocionais e afetivas como parte desse desenvolvimento e corresponsável pela construção da subjetividade humana.

Vygotsky entende as dimensões afetivas e cognitivas como sendo processos indissociáveis, uma vez que se acredita que essa unidade possa afetar e mobilizar alunos e que desperte uma aproximação afetiva com os conhecimentos formais, e especificamente com a prática da leitura, por exemplo. Para Oliveira (1992, p. 76), “Vygotsky menciona explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos afetivos de outro”. Desta forma considera que essa visão dualista de homem como um ser dividido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição, que tem servido como base para os estudos sobre o comportamento humano há séculos, o que, a nosso ver, impede uma compreensão do ser humano em sua totalidade.

Vygotsky supera essa dicotomia entre razão e emoção, e a visão dualista foi sendo substituída por uma visão monista de constituição do ser humano, em que a afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indivisíveis do ser humano, não sendo aceitável analisá-las e trabalhá-las separadamente. Sabemos que as emoções estão presentes em todo momento de nossas vidas, nas relações com objetos e, principalmente,

com o outro, onde se criam laços afetivos que levamos pelo resto de nossas vidas. Compreendemos, também, que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, marcando profundamente a qualidade dos vínculos que serão estabelecidos entre sujeito e objeto de conhecimento.

A qualidade da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento (a prática da leitura) dependem da forma como esse processo acontece no ambiente escolar, ou no seu ambiente cultural, durante sua história de vida. Não há como negar a importância no processo de ensino-aprendizagem das manifestações volitivas que as crianças expressam cotidianamente em relação a um objeto externo, seja na forma de brincadeira, seja na forma de texto com figuras, de jogos, etc. É necessário que a prática pedagógica leve em consideração o estímulo que esses objetos geram na criança, sendo eles de aproximação ou rejeição a essa fonte exterior.

Sabe-se que a criança entra em contato com a linguagem escrita muito antes de sua inserção na escola, através de anúncios, cartas, rótulos de embalagens de produtos do supermercado, etc. Esse primeiro contato é fundamental para a criança, pois, mesmo que ela não saiba ler o texto escrito, isso não a impede de se apropriar dos significados dos signos sociais. Esse momento, a nosso ver, promove o desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo na sociedade (VYGOTSKY, 1998b).

Trabalhar o ensino da leitura, sem levar em conta as aproximações afetivas, é correr o risco de tornar a atividade de ensino desfavorável à aprendizagem; é colocar os alunos em conflito com os conhecimentos ensinados na escola e consigo mesmos. O ato de transmitir novos conhecimentos aos educandos não pode se constituir como tarefa de exclusão dos saberes socioculturais internalizados pela criança. Vale considerar que, antes de sua inserção no espaço escolar, esses conteúdos funcionam como eixo norteador que permite a comunicação, o diálogo, o entendimento acerca dos fatos, a apreensão dos significados. Entende-se que este significado socialmente construído contribui para a formação das condições afetivas e cognitivas da criança, o que refletirá na relação com o conhecimento em aproximações afetivas ou rejeições afetivas.

Antes de realizarmos determinada atividade pedagógica, associada à prática da leitura, com o intento de fazer com que o aluno apreenda os significados, as intenções contidas no texto escrito, é necessário buscar relacionar as emoções dos educandos a esses novos conhecimentos, uma vez que as condições emotivas são determinantes no processo de apropriação do conhecimento. A esse respeito Vygotsky (2001 apud MONTE-SERRAT,

2007, p. 139) afirma que: “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela, ou seja, que nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento”. Assim, ele diz que “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações”.

É a afetividade se apresentando como um instrumento indispensável na relação do aluno com o conhecimento. Pode-se pensar o afetivo como aquilo que afeta o sujeito em sua subjetividade, que o mobiliza a atitudes diferenciadas (de aceitação, de negação, etc.), através dos sentidos e significados que atribui às suas relações com os conhecimentos, na prática intersubjetiva. Deve-se, ainda, considerar que “as emoções e os afetos realizam-se na vida psíquica do indivíduo em sua ambivalência e não em uma única direção apenas” (FALABELO, 2005, p. 118).

A afetividade é, portanto, um requisito fundamental no desenvolvimento do ser humano e, através dela, podemos perceber a evolução dos indivíduos e sua relação com o conhecimento. Vale ressaltar que a afetividade desenvolvida em sala de aula, infelizmente, não é apenas aquela das relações de carinho, de atenção, de paciência, de ajuda e de colaboração, que demarcam a relação entre os educadores e seus alunos, mas envolve a recusa, o descaso, o desinteresse ou a aceitação, a aproximação dos alunos pelo conhecimento, os quais também são formas de mostrar o quanto e como se está sendo afetado pelas relações sociais vividas.

3 OS MODELOS DE LEITURA PRESENTES NO PROCESSO EDUCACIONAL

Os estudos demonstram que durante muito tempo o ensino da leitura foi concebido a partir do treinamento exaustivo de leitura repetida que, muitas vezes, levavam a criança a decorar o texto escrito dando a falsa impressão de que estavam aprendendo. Esse entendimento fundamenta-se, respectivamente, nas concepções tradicional, estruturalista e inatista de linguagem e de ensino-aprendizagem, sendo que o processo ensino-aprendizagem, nesse sentido, é visto como mera aquisição do código escrito. Se, por um lado, as crianças aprendem a “ler” os textos das cartilhas ou as leituras do livro didático, por outro, não conseguem avançar para além do texto escrito relacionando o sentido que a leitura lhe traz com o sentido que a sua vida cotidiana lhe impõe.

Nesse sentido apresentaremos dois dos principais modelos de leitura classificados por Braggio (1992): o modelo ascendente de leitura e o modelo sociopsicolinguístico de leitura.

a) Modelo Ascendente de leitura

O modelo ascendente ou *bottom-up* de leitura, baseado na psicologia behaviorista e no estruturalismo americano de Bloomfield, concebe a leitura como um método de palavração. A linguagem é tida como um sistema fechado, em que o significado é retirado do texto e a leitura “correta” é apenas a leitura autorizada pelo autor do texto, de modo que o leitor não é concebido como sujeito ativo, concebendo a ele apenas a função de decodificador do significado do texto.

Para esse modelo, o sentido estaria preso às palavras e às frases, na dependência direta da forma, tendo em vista que “a concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decomposição de letras em sons, e a associação destes com o significado” (KATO, 1985). Dessa maneira, esta concepção limita-se à percepção do significado da letra e à função estrutural desta na palavra.

Nessa visão estruturalista de Bloomfield:

A aquisição da linguagem é vista como um processo mecânico, no qual a criança aprende a falar quando estimulada a fazê-lo, isto é, a criança enuncia e repete sons vocais somente quando há um estímulo do ambiente. Isto resultaria num hábito que permite à criança repetir os sons que ela ouve cada vez que é estimulada a fazê-lo, ou seja, a aquisição da linguagem é vista como uma questão de formação de hábito ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo (BRAGGIO, 1992, p.9).

Dessa forma, a aquisição da linguagem se condiciona à atitude do outro, como se houvesse um estímulo próprio de aquisição de linguagem em que a criança somente pudesse se apropriar a partir deste determinado estímulo. A nosso ver, não existe uma regra determinada para a aquisição da linguagem culta ou coloquial, depende muito das condições intersubjetivas e intrassubjetivas dos aprendizes e não de estímulos prontos e respostas acabadas.

A esse respeito Soares (2006, p. 30, grifos do autor) expõe que, “o próprio autor do livro didático produz o ‘texto’, em geral o faz não propriamente com o objetivo de desenvolver atividades de leitura, mas de ensinar *sobre* a língua – ensino de gramática, de ortografia”. Este caso constitui-se como exemplo da concepção estruturalista, mecanicista da linguagem, segundo a qual o significado está diretamente ligado às palavras e às frases. Portanto, esta concepção se baseia diretamente na estrutura textual, isto é, da organização formal do texto.

b) Modelo Sociopsicolinguístico de leitura

Para Braggio (1992, p. 69), “na visão sociopsicolinguística, o leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam”. E, dessa maneira, a leitura deve ser vista como um ato que envolve tanto o indivíduo quanto o texto em particular, que ocorre em um determinado momento específico, atrelado a circunstâncias específicas, em um contexto social e cultural também específico, que faz parte da vida do indivíduo ou do grupo de indivíduos, sendo ambas vistas como partes de um evento total.

A leitura, nessa perspectiva sociopsicolinguística, é, ao mesmo tempo, uma atividade pessoal, sócio-histórica e cultural. Por isso, o evento de leitura só se realiza concretamente nos contextos de sua realização, havendo variações de acordo com os objetivos dos sujeitos envolvidos e do momento de leitura na re-significação do texto.

Numa visão sociopsicolinguística, o leitor constrói sentidos, seja pela fala, seja pela escrita ou leitura, ao longo de seu processo histórico, nas práticas sociais discursivas que ele tem acesso, processo esse que envolve múltiplas vozes, segundo Bakhtin (2006). Uma concepção que, além de levar em consideração os aspectos interativos, enfatiza também os aspectos sócio-históricos. Braggio (1992, p. 75) parte da seguinte premissa:

Qualquer evento de leitura deve ser visto dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois não somente o que o leitor traz para a transição de sua experiência passada de vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e propósitos da leitura dão a contextualização para o ato de simbolização.

Segundo o autor, a leitura só ganha significado quando faz parte do contexto social em que está inserido.

Nesse modelo, a leitura ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re)atribuição de sentidos. As práticas de leitura e escrita configuram-se atividades discursivas e práticas sociais ultrapassando o muro das escolas, por acreditar-se que tanto a leitura quanto a escrita são atividades dialógicas decorrentes do meio social, ao longo do processo histórico da humanização.

O trabalho com esse modelo de leitura abre um leque maior de aprendizado e conhecimento aos educandos, pois, acredita-se que a estrutura do significado e a sua natureza psicológica mudam de acordo com o contexto vivido. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada em uma palavra. A esse respeito Vygotsky (1998a, p. 156) afirma que “o significado dicionarizado de uma

palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido; não passa de uma potencialidade que realiza de formas diversas na fala”. Os sentidos são diversos, obedecendo quase sempre às características estruturais de cada universo cultural dos diferentes indivíduos.

4 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA PRÁTICA DA LEITURA

Trabalhar em sala de aula com diferentes gêneros textuais é colocar os alunos em contato direto com outras fontes de aprendizagem que oportunizem a estes uma melhor compreensão do contexto social. Neste sentido, podemos conceber que tais gêneros também podem ter uma participação fundamental na própria formação destes sujeitos-aprendizes. De maneira geral, os gêneros textuais conseguem demonstrar, em diferentes situações, como um texto escrito pode ser utilizado e para que está sendo utilizado. Isto poderá, de certa forma, aguçar a capacidade dos educandos para escrever e falar em diferentes contextos (formal e informal), além de conhecer um pouco mais a realidade que os cerca e que exige deles um conhecimento diversificado.

Os gêneros textuais, por serem instrumentos importantes na aquisição dos conhecimentos pragmáticos da leitura e da escrita, precisam, portanto, de uma atenção maior, ou seja, por serem heterogêneos e de indispensável importância para esse processo, faz-se necessário cada vez mais que as instituições escolares representem, repensem e aprimorem suas metodologias de trabalho, de forma a utilizar os diferentes gêneros textuais na prática da leitura, uma vez que esses gêneros são também fundamentais na comunicação humana (cf. BALTAR, 2004).

Vygotsky fala da importância do outro na formação histórico-social do ser humano que, mediada pela linguagem, promove o desenvolvimento da subjetividade deste indivíduo. Com isto torna-se cada vez mais evidente a importância do contato com a escrita de outras pessoas para que possamos construir nosso próprio modo de pensar. É através das obras escritas ou narradas de outras pessoas que começamos a descobrir o mundo sob vários pontos de vista.

Sendo assim, podemos afirmar que a utilização dos diversos modelos de textos, no contexto escolar, pode possibilitar um aprendizado maior e mais consistente, na medida em que o aluno conseguir diferenciá-los uns dos outros, ou seja, compreender suas estruturas e formas de comunicação, explorando desde o conhecimento da linguagem utilizada até o contexto em que foram criados. Passando de uma mera reprodução textual

a diferentes formas de analisar, interpretar, diferenciar, relacionar os textos em seus contextos. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes (cf. VYGOTSKY, 1988).

Quanto maior for a exposição do aluno aos diversos gêneros textuais, maior será seu campo de percepção acerca da pertinência do uso dos recursos linguísticos. Só assim, será possível que nossos alunos vejam o aprendizado não como uma receita pronta e acabada, mas como um meio de levá-los a interagir com o meio social, isto é, passam a conhecer o aprendizado como uma prática de inserção na diversidade cultural, mediado pelas relações intersubjetivas.

Tornar os gêneros textuais instrumentos de trabalho, em sala de aula, significa permitir que o aluno se aproprie da leitura e da escrita de forma mais diversificada e significativa, já que a apropriação destas habilidades é indispensável para a inclusão social e inserção do aluno no mundo da cultura. Conforme aponta Marcuschi (2005, p. 19):

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Os gêneros textuais surgem para ajudar o ser humano a organizar suas formas de comunicação, pois cada momento histórico traz em sua constituição um tipo de linguagem propícia para a comunicação entre os indivíduos, permitindo assim uma maior interação entre os envolvidos. Limitar-se ao ensino de um único gênero significa de certa forma deixar o aluno de fora da totalidade social, já que a sociedade se comunica de forma heterogênea.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é questão de ter maior ou menor acesso aos conceitos, ou seja, quanto mais acesso o indivíduo tem aos conceitos científicos mais ele pode re-elaborar e re-articular o jogo das forças sociais, direcionar sua vida sem estar preso às forças da natureza.

Para Bajerman (2006, p. 31), “os gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Gêneros emergem nos processos sociais”. Por isso, é que o educador, além de querer usar os gêneros textuais em sala de aula precisa

ainda saber quais os gêneros mais adequados para serem trabalhados, para isto é indispensável que leve em consideração as manifestações afetivas do aluno e o que estes trazem para a escola de suas vivências sociais. Este, portanto, acaba sendo um dos primeiros caminhos a serem considerados pelo professor na elaboração de uma metodologia de ensino da prática da leitura.

Os gêneros textuais ao serem utilizados no ambiente escolar necessitam ser avaliados em relação aos estímulos provocados nas crianças, no que tange às aproximações ou às rejeições afetivas. Esta medida pode se dar dentro da diversidade de leituras que o professor traz para a sala de aula, permitindo com que os próprios educandos manipulem o processo de escolhas das leituras. Se tomarmos como ponto de referência para esta prática a unidade indissociável entre afeto e cognição e, logicamente, se não considerarmos as condições afetivas, estaremos desconsiderando ao mesmo tempo as condições cognitivas e vice-versa. Portanto, quando se leva em consideração as manifestações afetivas da criança, isto pode resultar no favorecimento das condições cognitivas, neste caso, no processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas em geral, os alunos experimentam diversos sentimentos: prazer, tristeza, raiva, desejo, etc., os quais mediam as relações em sala de aula e são tipicamente humanos. Esses sentimentos e essas emoções precisam ser levados em conta, já que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento cognitivo, o qual está intimamente relacionado desde que a criança vem ao mundo. Isso demonstra como a afetividade faz parte do processo de ensino-aprendizagem e não pode ser desconsiderada nas relações pedagógicas de sala de aula.

No cotidiano da sala de aula, as escolas se preocupam com o conhecimento intelectual, mas, hoje, tão importante quanto o cognitivo são as relações afetivas, que se entrelaçam no desenvolvimento de atitudes positivas ou negativas. O aluno, assim, deve aprender a colaborar, a viver em sociedade, em grupo, a gostar de si e dos demais.

Para Vygotsky, o saber não é construído linearmente e a criança precisa, por isso, vivenciar práticas diversificadas e significativas de leitura para aprender a gostar e a envolver-se nesse universo cognitivo e afetivo de ensino-aprendizagem. Pois, quando submetidas às rotinas estressantes de cópia e ditado de palavras soltas, ditados fragmentados, que aborrecem e muitas vezes atemorizam os discentes, desenvolvem, ao final, atitudes de recusa a essas práticas.

Diante disso, a compreensão das dimensões afetivas pode trazer contribuições significativas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, como também, sobre a prática educacional em nossas escolas, pois, na maioria das escolas, se privilegia o ensino passivo (tradicional), que descarta qualquer outro tipo de conhecimento, que se prende ao currículo e que desconsidera o conhecimento real do aluno pelo ensino, não levando em consideração o interesse apresentado por ele diante do conhecimento.

O estudo sobre os modelos de leitura nos permitiu analisar e refletir como as relações afetivas exercem influências significativas no processo de aprendizagem dos alunos. Isto, de certa forma, nos demonstra que a falta de interesse por parte dos alunos pode refletir nas dificuldades de aprendizagem. E a utilização de métodos que levem em consideração os estímulos afetivos da criança pode representar um salto qualitativo na aprendizagem.

A negação da ação pedagógica se faz por meio da utilização de recursos e técnicas permeados por uma mediação que privilegia a memorização, a repetição e a transcrição, e que dá pouca importância à imaginação, principalmente, ao conhecimento social adquirido pelo educando. Trata-se de uma educação voltada apenas para o ensinar e para o aprender de forma mecânica, sem construir meios que levem os alunos a despertar sua vontade e desejo de aprender.

Se, por um lado, observamos, no decorrer de nossa revisão bibliográfica, que a educação herdou uma herança cultural que desvincula o homem de suas emoções, de seus pensamentos e de sua própria realidade, contribuindo, assim, para uma compreensão da separação entre afeto e cognição; por outro, consideramos imprescindível, no contexto escolar, trabalharmos a articulação aluno-afetividade-conhecimento nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma atividade diferente na escola, para chamar a atenção do aluno. Esta articulação deve ser concebida como uma constante no espaço escolar. Portanto, acreditamos que a afetividade leva o professor a proporcionar mudanças no campo pedagógico e metodológico no processo ensino-aprendizagem, a fim de que a aquisição do conhecimento aconteça de forma motivadora.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais**: tipificação e interação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FALABELO, R. N. O. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. 2005. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MONTE-SERRAT, F. **Emoção, afeto e amor**: ingredientes do processo educativo. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, M.B. MACHADO, Z. V. (Org.). **A escolarização da Leitura Literária** – o jogo do livro infantil. 2.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.



Eixo III

Formação de Professores, Currículo e Gestão

...ME MELHOROU MUITO... PARA MIM FOI MUITO BOM! MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA APOSENTADA

Ivete Brito e Brito¹

Jadson Fernando Garcia Gonçalves²

Resumo: O texto apresenta as incursões teórico-metodológicas de pesquisa em desenvolvimento que toma por objeto de investigação a análise de narrativas de uma professora aposentada. A análise de tais narrativas procura vincular os liames da memória, da docência e da vida da professora a aspectos da formação docente, acionando para tanto as dimensões da experiência e do saber da experiência presentes nas narrativas da memória como importantes elementos de reconstituição do passado/presente históricos da educação.

Palavras-chave: Memória; narrativa; formação.

1 INTRODUÇÃO

Datas. Mas o que são datas? Datas são pontas de icebergs. O navegador que singra a imensidão do mar bendiz a presença dessas pontas emersas, sólidos geométricos, cubos e cilindros de gelo visíveis a olho nu e a grandes distâncias. Sem essas balizas naturais, que cintilam até sob a luz noturna das estrelas, como evitar que a nau se espedace de encontro às massas submersas que não se veem? Bosi (1994, p. 19)

O texto que ora apresentamos expõe resultados teórico-metodológicos preliminares de investigação originada do projeto de pesquisa intitulado “Docência e Memória: um estudo da narrativa de antigas professoras no município de Abaetetuba”. O estudo originou-se da inquietação em articular, através da obtenção de narrativas de professoras, categorias investigativas, tais como lembranças e memórias, narrativas e experiências, com a dimensão da formação de professoras, pautado na significação das narrativas da memória de uma professora aposentada.

Ao iniciarem suas narrativas de formação e docência, percebemos que, entre as professoras selecionadas para a pesquisa, algumas não nos

¹ Discente do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Abaetetuba – Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC-UFGA. E-mail: britoivete10@yahoo.com.br

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação – PPGED/UFGA. Docente do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Abaetetuba – Universidade Federal do Pará. Bolsista FAPESPA. E-mail: jadson@ufpa.br

ofereciam narrativas com riquezas de detalhes, sendo muito lacônicas ao narrarem suas vidas de professoras e não nos proporcionando informações que estivessem de acordo com as questões que motivavam o trabalho investigativo. Entre aquelas que pudemos estabelecer contatos e audiências de suas narrativas, uma delas nos presenteou com grande quantidade de detalhes e riqueza de informações em suas narrativas, o que nos deixou satisfeitos em perceber que suas experiências singulares respondiam às nossas indagações. A professora, já aposentada, conhecida por D. Tereza, nos enriqueceu de elementos buscando dar sentido às suas experiências de formação e de vida, fortalecendo em nós a compreensão de que, como diz Souza,

A arte de evocar, narrar e de atribuir sentido às experiências como uma estranheza de si permite ao sujeito interpretar suas recordações em duas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida e, segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser – mergulho interior e o conhecimento de si – o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou. (2006, p.62).

O alargamento da concepção do trabalho com narrativas toma dimensão investigativa a partir da compreensão do que fomos construindo e também de contribuições de autores como Bosi (1994), Josso (2006), Larrosa (2002), Benjamin (1983) e Souza (2006), por perceber que esses autores possuem um amplo espectro epistemológico e metodológico sobre as pesquisas que envolvem a história, a história de vida, a memória e a formação de professores, a partir de experiências de vida.

A fertilidade apresentada pelo trabalho com narrativas supera satisfatoriamente outros instrumentos técnicos de pesquisa quando demonstra seu caráter singular nos trabalhos sobre formação. Intentamos, nessa pesquisa, refletir e buscar compreender inquietações como: quais as práticas de docência vivenciadas e experienciadas por professoras que atuaram na educação básica e que atualmente encontram-se aposentadas? Que práticas de formação e docência, presentes nas narrativas das professoras, são representativas de seus períodos históricos de formação e atuação docente?

Com a intenção de apresentar respostas preliminares a estas questões de pesquisa é que organizamos o texto da seguinte maneira: em um primeiro momento realizamos uma breve abordagem teórica de categorias conceituais que permitiram a abordagem temática e nortearam essa pesquisa, tais como: memória, narrativa e experiência. Em um segundo momento, descrevemos os

procedimentos metodológicos de abordagem para a obtenção das narrativas. No terceiro momento, apresentamos excertos narrativos da memória da professora D. Tereza. A seleção dos excertos narrativos da memória não se apresentou como um problema para nós, pelo fato de considerarmos que a memória não possui uma linearidade, uma retidão intangível, mas, pelo contrário, a compreensão de que a memória se apresenta nas narrativas de modo fragmentário e seletiva nos enriqueceu trazendo diversos aspectos e momentos nos quais se dão as análises, em que destacamos os elementos das narrativas que atravessam a memória de formação, a experiência da docência e a história de vida de D. Tereza.

2 OS ICEBERGS DA MEMÓRIA: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIA

Hoje já não mais tão corriqueira (pois o contar, narrar histórias é um hábito das antigas famílias), a narrativa, historicamente considerada uma faculdade essencialmente humana, “[...] não se exaure. Conserva coesa sua força e é capaz de desdobramentos mesmo depois de passado muito tempo” (BENJAMIN, 1983, p.62).

A narrativa, patrimônio da poesia épica, é também a mais rica abordagem de reconstrução da história permitindo universalizar experiências, quebrar a linearidade do espaço/tempo e incorporar a experiência de quem ouviu em uma verdadeira troca, como nos diz Benjamin (1983, p.60): “O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história”. E nesse contexto também a narrativa é considerada por vários estudiosos como uma arte artesanal, que privilegia a tessitura das histórias em uma verdadeira reinvenção, que é sempre uma reinvenção do passado/presente e uma reinvenção de si mesmo.

A história narrada se apresenta livre a qualquer interpretação, e pode ser lida e interpretada durante anos, que sempre haverá o surpreendente e a reflexão diferente por cada pessoa que a ouviu ou a lê. Esse é o grande atributo da narrativa, ela inspira realidades a partir de si, e dá liberdade à subjetividade do ouvinte/leitor de criar/inventar realidades outras.

As narrativas, além de possuir essa tendência de perpetuar suas escritas e audiências, também têm um efeito formativo para a pessoa que narra oportunizando (re)significar, (re)viver, buscar, (re)inventar, avaliar momentos significativos de sua existência, pois sempre remete o sujeito

[...] a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas

e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (SOUZA, 2006, p.61).

Narrativa e memória são indissociáveis e produzem um efeito reflexivo no narrador e no ouvinte/leitor sobre suas representações criadas na sua singularidade em todas as dimensões de sua vida. Nos estudos com abordagem narrativa quando não se delimita um período de vida, um limite temporal previamente estabelecido, mas se deixa livre a narrativa destes parâmetros temporais convencionais sempre nos surpreendemos com acontecimentos históricos seja da vida pessoal seja da vida profissional dos sujeitos.

É nesse momento que os sujeitos são levados à (re)interpretação de suas vidas, numa verdadeira tomada de si mesmos, elegendo seus objetos e temas narrativos, se reinventando, criando representações e reordenando suas vidas e experiências em diferentes trajetórias, estabelecendo e reinventando seus próprios tempos e percursos de vida, intermediados pela memória.

A memória, tanto em sua dimensão individual quanto social, permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere através das lembranças no processo atual das representações tendo em vista que

Quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos então apenas algumas indicações, meros signos destinados a evocar antigas imagens. [...] pela memória o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p. 46-47).

Neste aspecto, a memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo, dessa forma a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou, ou seja, [...] “a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 1994, p.47). Assim, o passado conserva-se, e além de conservar-se atua no presente, porém não de forma homogênea, mas sim dividindo-se, de acordo com Bosi (1994), em memória hábito ou dos mecanismos motores e lembranças independentes dos hábitos ou isoladas.

Ainda de acordo com Bosi, a relação dessas duas formas é conflitiva, pois os hábitos diários deixam pouco tempo para os devaneios. Enquanto a memória hábito se adquire pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos e palavras, ou seja, um processo que se dá pelas exigências da socialização, fazendo parte do nosso adestramento cultural, a lembrança pura, atualizada na imagem-lembrança, traz à tona como momento único, irreversível da vida, tendo data certa e uma situação definida. Esse inconsciente seria a imagem presente nos sonhos e devaneios, ou algo que fica conservado em uma dimensão subjetiva de cada um.

Essa perspectiva quer provar a espontaneidade e a liberdade da memória em oposição aos esquemas mecanicistas que a alojavam em algum canto escuro do cérebro. Mostrar que o passado se conserva em um inconsciente preservado no espírito de cada um, que vem à tona quando é solicitado, ou seja, toda lembrança vive em estado latente. Assim a memória do indivíduo não depende somente dele, mas também das relações com os grupos de convívio, porque “[...] se lembramos é porque os outros, a situação presente nos faz lembrar. O maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos, ou outros homens, no-las provocam” (BOSI, 1994, p. 54-55).

O modo como vai se formando a reconstrução do passado através das narrativas da memória nas releituras, trazem as expectativas de se sentir às mesmas sensações da primeira leitura, ou seja, sempre fica a esperança de “[...] que a memória nos faça reviver aquela bela experiência juvenil” (BOSI, 1994, p.57). Porém sabemos que as memórias narradas são atravessadas por novas impressões, sensações e percepções que não nos permitem vê-las como eram antes, porque agora já não se lê com as sensações, e sim com olhares críticos que não permitem reviver, mas refazer a primeira leitura, ou seja, resignificando cada momento de uma memória seletiva, intencional.

Como afirma Ricœur: “[...] lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, ‘fazer’ alguma coisa. O verbo ‘lembrar-se’ faz par com o substantivo lembrança. O que esse verbo designa é o fato de que a memória é exercitada” (RICŒUR, 2007, p. 71). Para Ricœur, esses exercícios permitem os usos e abusos da memória dando liberdade às idas e voltas do indivíduo na busca por suas lembranças, exercendo sua subjetividade, se reinventando historicamente e reconstruindo sua (e por contágio, nossa) própria história.

Ao narrarmos nossas memórias não deixamos de nomear o que somos. Quando nomeamos o que somos com palavras essas se tornam mais que simples palavras por se encherem de significações, e quando estas

significações são atribuídas ao processo de educação que cada um de nós vivencia então estas significações dotam nossas experiências vicárias de sentido. Larrosa (2002, p. 21) pontua que

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Assim quando nomeamos a palavra *experiência* nos voltamos para o sentido atribuído à palavra tanto por Walter Benjamin (1983) quanto por Jorge Larrosa (2002), de que a *experiência* é aquilo que nos acontece, é aquilo que nos passa, nos toca e que devemos, na esteira destes dois autores, separar o *saber da experiência* do *saber das coisas*.

É perceptível que a informação, como saber das coisas, está ganhando na sociedade atual dimensões jamais vistas em detrimento de um saber da experiência. A consequência de cada vez mais a informação estar tomando conta da sociedade como se o aprender fosse somente o processar informação é a mortificação do saber da experiência; como afirma Larrosa (2002, p. 22): “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”.

Entretanto a informação não está sozinha, a ela alia-se a opinião, que se torna também um imperativo, constituindo o que se chamou de periodismo, ou seja: é a fabricação da informação e opinião, se tornando um grande dispositivo para a destruição da experiência. Isso acontece porque o homem moderno cada vez mais quer opinar sobre tudo o que se sente informado e pensando que deve ter uma opinião sobre tudo anula as possibilidades de experiências, ou que as coisas aconteçam, tornando o homem não o sujeito da própria história, mas um veículo manipulado por histórias pré-fabricadas, manipulado por histórias artificiais, se é que podemos utilizar estes termos.

Esse sujeito da experiência ou o sujeito que professa o *saber da experiência de boca em boca*, conforme Benjamin, não se *enquadra* no *mundo moderno*; pode ser definido como aquele que se expõe a travessias e perigos, a aberturas, transformações, receptividades e paixões: que “[...] o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p.25). Esse sujeito vive as experiências, se deixa ser tocado, tende a parar para sentir, para olhar, suspender opiniões, demorar-se nos detalhes com uma passividade feita de paixão, estando assim aberto à própria transformação.

3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O exercitar da memória possibilita ao autor das narrativas buscas e compreensões de seus processos plurais em uma ampla dimensão de sua formação. Partindo desse pressuposto, os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento de nossa pesquisa, sobretudo no que diz respeito à obtenção das narrativas, foram cobertos de cuidados para que nossa intervenção fosse menor possível na realização das entrevistas, pois entendemos, a partir de Walter Benjamin (1983), que o narrador é portador e construtor de saberes e que é necessário que o ato da rememoração, que o ato da lembrança, não seja interrompido por um anseio que aspira à descrição objetiva e factual de acontecimentos do passado.

A pesquisa foi realizada com antigas professoras, hoje já aposentadas, que exerceram a docência ao longo de suas carreiras, e teve como objetivo reconstituir a partir das narrativas, parte do passado/presente da educação, mas precisamente da formação e atuação das antigas professoras participantes do estudo. Três critérios foram levados em consideração para a escolha das professoras: 1) que tenham exercido a docência; 2) que estejam aposentadas do exercício da docência; 3) que desejassem colaborar com a pesquisa nos autorizando a utilizar e publicar a gravação e a transcrição de sua entrevista.

A realização do processo de entrevista para a recolha de narrativas foi marcada por cuidados em deixar as professoras à vontade com suas viagens de memória, reinvenções, e eleições de palavras, sobretudo, por considerarmos que, segundo Larrosa (2002, p. 21), “[...] eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar as palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras e etc. não são atividades ocas ou vazias, não são meros palavrórios”; partindo desse princípio percebemos o tranquilo desenrolar e emergir dos acontecimentos narrativos que enriqueceu essa pesquisa e nos trouxe elementos de análise que, como veremos a seguir, vêm contribuir para os estudos de memória e formação de professores a partir da utilização de narrativas da formação e experiência docente.

Inicialmente, foram selecionadas quatro professoras que atenderam aos critérios iniciais; entretanto, apenas duas concordaram com o terceiro critério. Destas duas últimas, apenas uma, a Profa. D. Tereza, como já mencionamos, nos presenteou com uma grande riqueza narrativa nos deixando perceber que a singularidade de sua narrativa supria as questões de nossa pesquisa. Partindo do que Larrosa (2002, p. 20-21) nos diz: “[...] a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” procedemos ao desenvolvimento das entrevistas em um processo de adaptação das

professoras a este momento, bem como à nossa presença e à gravação das narrativas. Nossa intenção foi a de proporcionar momentos de empatia, para que suas narrações fluíssem de modo a não se estabelecer entre nós um compromisso com a *obtenção da verdade*, numa perspectiva positivista, dos acontecimentos narrados. Visto que a memória não segue uma linearidade e que “[...] comum a todos os narradores a despreocupação com o que sobem e descem os degraus de suas experiências como se se tratasse de uma escada” (BENJAMIN, 1983, p. 69), seguem abaixo alguns excertos da memória de D. Tereza extraídos do conjunto narrativo que compõe o relatório de pesquisa a partir do qual se origina este texto.

4 A PONTA DO *ICEBERG* OU DAS MEMÓRIAS DE D. TEREZA

4.1 INFÂNCIA E PROCESSO DE FORMAÇÃO PESSOAL

Num tempo em que infância e juventude eram uma passagem agradável e que parecia não ter mais fim, com a presença mútua e constante de pais e filhos, livre das ocupações do mundo atual que submetem e dominam os sujeitos, é com tom saudoso deste tempo que D. Tereza lembra de sua infância:

[...] a minha mãe o meu pai sentavam a noite na varanda de casa para contar aquelas histórias que *faltava não acabar mais* [...] essa era minha vida de infância: escola, casa, banho de igarapé... porque eu fui criada assim, sabe: brincar, correr, subir em árvore que foi o que eu mais gostei da minha vida; mas eu era feliz demais, não tinha uma televisão! Que os netos perguntam: “*Vovó como era que vocês viviam sem televisão?*” Eu digo para eles que televisão, às vezes, ensina, mas muitas vezes assombra, a nossa naquela época era uma vida tranquila como os pássaros, assim foi minha infância. (D. Tereza, grifos nossos).

A liberdade na infância é realmente vivida, sentida e experienciada nas brincadeiras, no que elas proporcionam, com um tempo infinito para que elas se realizem. Ao contrário do mundo atual que vive uma devoção e dependência pela informação, o relato nos mostra a beleza e tranquilidade com que os pais criavam seus filhos contando e narrando suas experiências e ao mesmo tempo dando conselhos porque através do contar histórias, na dimensão de um saber da experiência, a narrativa

[...] clara ou oculta, ela carrega consigo sua utilidade. Esta pode consistir ora numa lição de moral, ora numa indicação prática, ora num ditado ou norma de vida – em qualquer caso o narrador é um homem que dá conselhos ao ouvinte (BENJAMIN, 1983, p. 59).

Práticas tão importantes como estas estão sendo levadas ao esquecimento com as transformações do mundo da informação, porém as reminiscências ainda se perpetuam com as pessoas que viveram em épocas que lhes são valorosas mostrando que a “[...] lembrança institui a corrente da tradição, que transmite o acontecido de geração a geração” (BENJAMIN, 1983, p. 67). O passado nos mostra sua liberdade e tranquilidade, mas também apresenta suas questões que envolvem uma sociedade historicamente mergulhada em dogmas e preceitos religiosos principalmente quando se trata da condição existencial da mulher. E, deste passado, ficaram vestígios na memória de D. Tereza:

[...] quando eu era criança, eu era o xodozinho da casa – branquinha, magrinha... A minha mãe sempre dizia: “*Minha filha não é pra ficar trabalhando na roça, a minha filha vai ser freira*”. Quando eu completei dezoito anos eu fui para o convento, passei seis meses de postulatório, seis de noviciado; era clausura, colégio de clausura (D. Tereza).

Os vestígios de memória de D. Tereza demonstram que a questão religiosa estava imbricada nos valores das famílias com uma visão romântica em torno da figura da mulher e evidencia as expectativas que a família e a sociedade reservavam para a mulher como um ser puro que deveria ser guardado e dedicado aos afazeres religiosos.

4.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os estudos históricos sobre formação de professoras nos têm mostrado que esta formação é marcada por dificuldades e lutas, mas também por apaixonantes e envolventes trajetórias de vida de professoras no processo de ensinar e aprender, contribuindo diretamente na formação de crenças, concepções, valores e saberes que interferem na construção de conhecimentos de si e dos outros ao mesmo tempo em que o próprio saber sobre a experiência da docência é afetado por eles.

No que diz respeito à formação de crenças, concepções e valores, tem forte presença no Brasil a Igreja, sobretudo católica, no processo de formação das mulheres (futuras professoras). O poder da Igreja esteve muito presente na formação das mulheres, geralmente preparadas para assumir uma profissão que, ligada à maternidade, chegava a ser considerada como um dom ou vocação ligada à vontade de Deus. Até bem pouco tempo, a maioria dos colégios que formavam as professoras eram colégios de freiras. D. Tereza, como muitas moças de sua época de juventude, viveu a experiência de um internato de freiras.

Naquela época a gente tinha na cidade um colégio de freira, que formava até a quinta série, eu acho que era o único colégio que formava até a quinta série; era esse colégio onde eu estudei, e os outros formavam até a quarta série (D. Tereza).

A mulher trazia consigo um destino já traçado, como dom ou vocação a exercer, e que, portanto, deveria se cumprir deixando de lado qualquer outra opção de realização de sonhos ou vontades.

Pelo menos eu tinha muita vontade de estudar, de me formar porque a gente terminava a quinta série e ia fazer um curso, não era como hoje que faz vestibular, fazer um cursinho e seguir carreira, eu tinha muita vontade de me formar de engenharia (D. Tereza).

Apesar das imposições da época o que podemos perceber é que as mulheres que se tornavam professoras procuravam desempenhar seus papéis, transformando o ato de ensinar em um ato prazeroso, resultando “[...] formação ao longo da vida e para a vida em uma apresentação para uma grande quantidade de pessoas como uma procura espontânea de uma arte de viver com ‘sabedoria’” (JOSSO, 2006, p.35), mesmo que tudo resultasse de uma exigência clara da sociedade de uma época como aquela em que D. Tereza viveu sua juventude.

[...] Foi a oportunidade; eu comecei ajudando as irmãs no colégio, depois fiquei em um canto que não tinha ninguém, eu fui ao colégio, passei um tempo no convento, eu voltei e, como diz o povo, a mais sabichona dali era eu mesma. Que todo mundo era mais atrasado. E começaram os pais a exigirem que eu trabalhasse; eu comecei a dar aula para crianças, rapazes, moças para desenvolver sem escola... só eu ensinando mesmo à noite, na boca da noite, em casa, na sala de casa, para não ficarem analfabetos de tudo, sabe. (D. Tereza).

O identificar-se com a profissão nos deixa perceber que, no caso de D. Tereza, esta identificação surge a partir de uma prática pedagógica compromissada com a educação e pelo desejo de ter uma profissão, uma *oportunidade*, junto a um grande clamor da sociedade local; porém este processo não se faz acontecer sem o silenciamento da vontade, de desejos outros que não o de tornar-se professora. A questão da vontade em ter outra profissão é deixada num passado que, apesar de silenciado em sua juventude, não é esquecido por D. Tereza.

[...] não era aquilo que eu queria, eu não tinha uma vocação para aquilo, ou, por outro lado, tinha porque foi a oportunidade, parecendo que eu tinha que fazer aquilo porque não tinha ninguém, aí eu comecei a trabalhar. (D. Tereza).

Esta realidade que D. Tereza vivenciou ainda se faz presente nos dias atuais, ligada, sobretudo, a condições sociais de grande parcela da população brasileira, para a qual não deixam alternativas. Como possível resultado deste contexto hoje percebermos profissionais que não têm tanta dedicação pela profissão, ainda que a grande maioria se habitue e procure desenvolver um bom trabalho na tentativa da valorização da profissão e que até mesmo por conta desta tentativa de valorização, ou por força do hábito que, aos poucos, vai se formando, passam a gostar da profissão. Com D. Tereza não foi diferente:

[...] Só que eu gostei muito; que para mim, se eu tinha meus problemas em casa, família, o que fosse! A hora que entrava na sala de aula meus problemas ficavam atrás da porta; eu sempre dizia isso para minhas colegas. O meu gosto era ensinar e ver os meninos aprender, dar tudo de mim! Sempre fui assim! (D. Tereza).

E nesse processo de *gostar da profissão*, nesse processo de ensinar e aprender é que se cruzam múltiplos fios que tecem a identidade docente e que permite ao professor e à professora lidarem com a realidade diversa e adversa com a qual se convive cotidianamente ao se percorrer caminhos, atalhos, que mostram a complexidade da profissão. Complexidade da docência em que se entremeiam a afetividade, o profissional, o carisma, a paixão, a sedição, o riso, o interdito, vicissitudes da docência a que todos estamos sujeitos. Encontra-se imbricado em professoras como D. Tereza, diversas práticas experienciadas em seu processo de formação, “[...] visto que o sujeito se forma a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.168). A professora reconhece hoje as diferenças inscritas pela docência em si mesma:

Me melhorou muito! Eu era uma menina, uma adolescente que, como diz o povo, eu não escutava, gostava de responder logo, dizia o que tinha vontade. No caso, se a pessoa viesse querendo me maltratar, quem saía maltratado era ele, eu não media as palavras, e durante o meu tempo de professora eu aprendi muito com isso, eu aprendi ser paciente, eu aprendi a conviver com os outros, eu aprendi a lidar com crianças, e mesmo com os colegas, eu aprendi muito, para mim foi muito bom (D. Tereza).

Ao longo da narrativa sobre sua história de vida de professora, D. Tereza vai (re)significando diversas experiências passadas e (re)construindo sua identidade profissional a partir de diferentes avaliações que faz das vivências familiares e de formação pelas quais passou. São essas experiências, articuladas ao saber que nasce das mesmas, que nos levam a crer que a

docência é atravessada por diversas práticas que são experienciadas por essas profissionais que, frequentemente, entram na profissão por acaso, mas que se apaixonam e transformam com muita luta as vicissitudes da docência em *uma vida* melhor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Tereza de Araújo. **Tereza de Araújo Barbosa**: Entrevista. [abril, 2001]. Entrevistadores: Ivete Brito e Brito e Jadson Fernando Garcia Gonçalves. Belém-Pa. 2011. 2 microcassetes sonoros; 1 CD de áudio e vídeo. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa Docência e memória: um estudo da narrativa da docência de antigas professoras no município de Abaetetuba-PA. PROPESP/ PIBIC/UFPA.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações acerca da obra de Nikolau Leskow. In: _____; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 57 – 74.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JOSSO, Marie Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SOUZA, Eliseu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UM ESTUDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ELABORADAS PARA O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

*Alessandra Carvalho*¹

Resumo: A pesquisa tem como objeto a política curricular do Sistema de Organização Modular de Ensino Médio (SOME), direcionada para a Educação de Jovens e Adultos no Município de Cametá, especificamente da região ribeirinha, lócus onde iremos desenvolver a pesquisa. Através de análise documental, pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas, buscarei identificar as orientações políticas, pedagógicas e curriculares que estão presentes nas atuais diretrizes e propostas curriculares oficiais para este segmento de ensino. Desse modo, procurarei refletir a importância de se trabalhar um currículo que esteja voltado para realidade dos educandos, e referindo-se ao processo ensino-aprendizagem do SOME, acredito que este necessita ter sim um currículo diferenciado que vá ao encontro dos anseios dos educadores e educandos, visto que a realidade rural e ribeirinha onde estes estão inseridos é um tanto diferenciada da realidade urbana, portanto é necessário que o currículo esteja voltado também para as especificidades dos jovens e adultos do campo. Pretendo com este trabalho abordar alguns elementos acerca da reflexão curricular contemporânea, no que se refere ao estudo de novas formas de organização curricular destinadas à educação de jovens e adultos, no Estado do Pará, mas especificamente no Município de Cametá. Ao analisar a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação, desejo fazer uma relação desse currículo proposto com a realidade dos educadores e educandos do Sistema Modular de Ensino. Neste estudo proponho compreender o planejamento curricular como processo contínuo de reflexão buscando perceber os fatores importantes na construção dos saberes, considera-se, assim, que nós, educadores e educandos, em nossa trajetória, construímos e reconstruímos conhecimentos, experiências, e competências que produzem diversos currículos. Nesse contexto, faz-se necessário compreender como este currículo vem sendo elaborado, reelaborado, apropriado e mediado pelos educadores e educandos dentro de sala de aula. A análise que fazemos do conhecimento oficial com base nas Diretrizes e Propostas Curriculares Nacionais para EJA evidencia uma matriz curricular marcada pelo “modelo cientificista” do currículo, voltado pra o mundo do trabalho, nesse contexto a EJA ainda é vista num sentido de fazer com este educando “recupere o tempo perdido”. Dentre dos fatores que me levou a propor uma discussão sobre currículo, está a tendência que se tem de “infantilizar os educandos”, tratando-os como crianças, e também à maneira inadequada de transmitir os conteúdos em sala de aula. Fazendo referência ao SOME, isso se torna ainda mais sério, visto que além dos problemas citados, existe outro fator que, na maioria das vezes, não é considerado, refere-se à questão das especificidades da localidade, onde esses educandos vivem, moram, trabalham, estudam. Uma realidade que é totalmente diferente da realidade urbana, bem como os educandos que aí se encontram, que também se diferem

¹ Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

em muitos aspectos dos educandos da zona urbana. Neste sentido, a organização curricular ainda é em muitos momentos marcadamente técnica, a política curricular infelizmente, ainda é fruto da decisão de uma minoria e as orientações pedagógicas são diferentes das práticas reais dos professores e alunos que fazem do SOME. Buscarei através dessa pesquisa não esgotar o tema, mas sim propor uma nova maneira de compreender o currículo, auxiliando na construção de políticas públicas que o considerem como algo essencial para construção de um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Modular; Educação de Jovens e Adultos.

1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A questão curricular é indispensável no processo educativo, pois se trata muito mais de um espaço que pode proporcionar a reflexão, a autoavaliação, a reconstrução dos conhecimentos do que simplesmente oferecer conteúdos prontos e acabados que deveriam ser rigidamente seguidos por professores e alunos.

O planejamento curricular se faz necessário, pois a cada momento a realidade que nos cerca muda, e o saber que construímos sobre essa realidade também precisa ser revisto e ampliado sempre. Portanto, a questão curricular é um fator que devemos considerar importante para pensarmos no desempenho dos alunos, pois esta acaba interferindo diretamente no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido Amantea (2006, p. 38) nos coloca “O currículo constitui um campo simultaneamente teórico e prático. Suas preocupações abarcam desde o conjunto de problemas relacionados com a escolarização até questões ligadas ao ensino [...]”.

Pretendo com este trabalho abordar alguns elementos acerca da reflexão curricular contemporânea, no que se refere ao estudo de novas formas de organização curricular destinadas à educação de jovens e adultos, no Estado do Pará, mas especificamente no Município de Cametá. É válido ressaltar que farei também abordagem histórica a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil.

O trabalho se delinea tomando como eixo principal a análise da proposta curricular direcionada ao SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino Médio, no Município de Cametá. Com o propósito de refletir acerca desta temática, perguntamo-nos: qual o currículo que vem sendo trabalhado neste seguimento de ensino? Quais as teorias que norteiam esse currículo? Como este currículo vem sendo trabalhado? Qual a relação desses conteúdos com as práticas efetivadas pelos professores em sala de aula? Qual a proposta da Secretaria de Estado de Educação para o planejamento curricular no SOME?

Desse modo, buscarei refletir também sobre a importância de se trabalhar um currículo que esteja voltado para realidade dos educandos, e referindo-se ao processo ensino-aprendizagem do SOME, acredito que este necessite ter um currículo diferenciado que vá ao encontro dos anseios dos educadores e educandos, visto que a realidade onde estes estão inseridos diferencia-se da realidade urbana, portanto é necessário que o currículo esteja voltado também para as especificidades dos jovens e adultos do campo, mas especificamente da região ribeirinha, lócus onde iremos desenvolver a pesquisa.

2 OBJETIVOS GERAIS

Analisar a proposta curricular do SOME e a relação entre as teorias e as práticas.

3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Analisar quais as teorias que norteiam o currículo que vem sendo trabalhado no SOME.

– Refletir como este currículo vem sendo trabalhado, e a relação desses conteúdos com as práticas efetivadas pelos professores e alunos em sala de aula.

– Avaliar a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação voltada para o SOME.

4 JUSTIFICATIVA

A Educação é um processo de suma importância para a formação do ser humano, uma vez que ela é vista como um meio para intervir na sociedade de forma transformadora. Entretanto, apesar do discurso o poder público não tem assegurado prioridade à educação para acompanhar as mudanças recentes por qual passa a sociedade, sendo importante repensar o papel dessa educação a partir de novos contextos e de novas exigências diante da realidade que se apresenta.

Para repensar o papel da educação na sociedade atual é necessário que repensemos uma série de fatores que fazem parte de um sistema educacional compatível com as exigências da sociedade atual. Dentre esses fatores está o currículo escolar que é indispensável para a construção da identidade dos educandos, contudo o que se tem percebido nos discursos oficiais, é que este não é percebido como um espaço de reflexão, de reconstrução dos conhecimentos.

A construção do currículo constitui-se um processo que implica compromisso do poder público e engajamento da sociedade, exigindo desta última um movimento de reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educação na conjuntura atual, tendo em vista a valorização do educando enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelo processo de educação.

A necessidade de pesquisar este assunto partiu de questionamentos pessoais, ao analisar as práticas curriculares desenvolvidas na educação de jovens e adultos. Percebo que, muitas vezes, tende-se a infantilizar os educandos, tratando-os como crianças, e outro problema refere-se à maneira inadequada de trabalhar e transmitir os conteúdos. Isso acontece em muitas escolas onde professores acham que a EJA deve ser tratada da mesma maneira que as classes do Ensino Fundamental menor.

Fazendo referência ao SOME, isso se torna ainda mais sério, visto que além dos problemas citados, existe outro fator que, na maioria das vezes, não é considerado, refere-se à questão das especificidades da localidade, onde esses educandos vivem, moram, trabalham, estudam. Uma realidade que é totalmente diferente da realidade urbana, bem como os educandos que aí se encontram, que também se diferem em muitos aspectos dos educandos da zona urbana.

Portanto, é importante analisar como esse currículo é construído para que possamos, assim, aproximar os conteúdos curriculares das práticas desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, faz-se necessário compreender como este currículo vem sendo elaborado, re-elaborado, apropriado e mediado pelos educadores e educandos dentro de sala de aula.

Nesse contexto, é válido ressaltar que a pesquisa terá como lócus, as vilas de Areião, e Bom Jardim, onde funcionam turmas do ensino modular. Discutir as diferentes concepções dos educadores e do corpo técnico da instituição a respeito do currículo, é compreender suas ideias e analisar suas atitudes é algo que necessário para que se faça uma reflexão precisa do tema abordado. Quando refletimos sobre as propostas curriculares de maneira crítica, estamos dando um primeiro passo para mudar as estruturas vigentes.

5 REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Discutir o currículo escolar significa analisar esta realidade no contexto mais amplo das políticas curriculares. Isto significa também assumir o currículo, como um meio e não como um fim em si mesmo. Contudo, vale registrar que o planejamento curricular é algo que se faz necessário à medida que este deverá proporcionar aos educandos analisar a realidade que os cerca.

Sem dúvida, nós educadores temos uma função importante no processo de construção de uma nova proposta curricular que, por sua vez, irá nos permitir a construção de um novo modelo de escola. Portanto, essa nova escola mais democrática necessita sim de educadores mais competentes, e necessita também de um currículo que seja antes de tudo significativo. Contudo é válido ressaltar que, para isso ocorrer, todos os envolvidos no processo educacional deverão perceber o currículo como algo que está em permanente construção.

Analisar numa perspectiva a importância do planejamento curricular e a sua relação com a teoria e prática vivenciada pelos educadores é algo que se faz necessário, pois é a partir da análise desse contexto histórico que buscaremos compreender como este currículo pode ser idealizado, considerando os diferentes contextos. Nesse sentido fazer uma análise do currículo que prevalece hoje em nossas salas de aula é uma questão relevante pelo fato de propor uma reflexão sobre a importância de um planejamento curricular que valorize não só o global, mas também o local, o regional.

O trabalho configura-se, portanto, em fazer uma reflexão do currículo voltado para o Sistema de Organização Modular de Ensino Médio (SOME), na região ribeirinha do Município de Cametá, fazendo uma relação com as diretrizes curriculares propostas pela Secretaria de Estado de Educação, mais especificamente pela 2º URE, em Cametá.

É válido ressaltar que o Sistema de Ensino Modular surgiu em 1980 e configura-se como uma estratégia para levar o Ensino Médio para localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da localização, mas só passou a fazer parte da estrutura da SEDUC em 1982. Atualmente, o SOME encontra-se em 88 municípios, funcionando em 345 localidades, com 827 docentes em seu quadro de professores.

Seu objetivo é o de oferecer uma educação de qualidade, e, por conseguinte, garantir que todos os sujeitos que se encontram em contextos específicos possam ter acesso ao processo de escolarização, embora o SOME, hoje, esteja presente em muitas localidades que estruturalmente já permitem que o acesso à educação seja ofertado de forma regular.

O SOME é desenvolvido 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, em seu artigo 24. Portanto, mais do que nunca, ao analisarmos a realidade do SOME, onde se atende alunos advindos de diversas realidades

sociais, reafirmamos a necessidade de haver atuando nesse espaço educadores competentes e conscientes do seu papel.

A garantia de políticas curriculares é algo imprescindível para que possamos construir uma educação de qualidade. Garantir uma política curricular permanente é algo que favorecerá a construção de conhecimentos significativos, fazendo assim com que os alunos sejam capazes de refletir sua própria história.

Todavia, as políticas curriculares da atualidade não se preocupam em formar os educandos na sua totalidade, querem formar, mas é preciso avaliar se essa formação supre as necessidades dessa clientela, portanto é fundamental repensarmos que currículo queremos ter e que perfil de alunos queremos formar. Nesse contexto (HAGE, 2006, p. 158) nos coloca que:

Infelizmente, os processos de elaboração de políticas e propostas curriculares que temos vivenciado para o país e para região tem trilhado um caminho inverso ao que está sendo indicado neste estudo, pois as orientações e recomendações que subjazem as reformas educacionais vigentes têm seus fundamentos na pauta de mecanismos multilaterais de financiamento, que privilegiam perspectivas mercadológicas e desenvolvimentistas globalizantes, desconsiderando ou em outros casos denegrindo a importância e a eficácia dos saberes e experiências oriundas das práticas sociais locais e diversas presentes na sociedade contemporânea.

Ao repensarmos o currículo, devemos considerar a complexidade dos saberes que este abarca buscando ressaltar a importância dos educadores para trabalhar esses saberes da melhor maneira possível. Portanto, destacamos a importância de se pensar o currículo numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo os aspectos pessoal, profissional e organizacional dos docentes e discentes que dele irão se apropriar.

A partir dessas composições teóricas, é possível fazermos uma leitura dos currículos como textos que não apenas representam algo, mas instituem, fazem algo; currículos entendidos como uma linguagem, uma prática social discursiva e não discursiva que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser dos sujeitos. Discursos que não produzem verdade, mas produzem efeitos de verdade. (MAUES, 2006, p. 142).

Discutiremos esta temática à luz de uma base teórica, utilizando-se da literatura de alguns autores que tratam do tema, dentre eles podemos citar

Corrêa (2006), Lopes (2007), Pinar (2006), Silva (1999) e Apple (2006), que têm se destacado através de pesquisas e estudos acerca desta temática, entre outros, que iremos consultar no decorrer da elaboração deste trabalho.

Com base no referencial teórico citado, pretendemos desenvolver nossas análises do currículo, no sentido de compreender que este é construído historicamente antes e durante o processo ensino-aprendizagem e que, como preconiza a abordagem sócio-histórica, é também construída no social. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta organização curricular depende essencialmente tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano, sendo, portanto, necessário compreendermos esta interação como condição essencial para a construção dos saberes.

As análises da organização curricular podem gerar importantes oportunidades para se conhecer mais sobre como ocorre o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Nesse sentido, é interessante considerar que o currículo pode ser tanto um instrumento de transformação quanto uma forma de alienação, portanto,

Ao longo da história do currículo tanto na simultaneidade quanto na sucessividade temporal, as finalidades, desses saberes podem ser distintas – saberes necessário ao mercado, à vida, ao mundo tecnológico globalizado, à formação de uma elite dirigente, a uma cidadania crítica, a uma sociedade democrática a uma perspectiva emancipatória. Igualmente, as concepções ideológicas que embasam a defesa desses saberes comuns constituem projetos de disputas política [...] (LOPES, 2006 p.134).

6 METODOLOGIA

O fenômeno educacional não é por si mesmo compreensível. Ao contrário disso, ele é parte de uma rede de processos permeada por inúmeros fatores presentes da tessitura da sociedade cuja análise dependerá de mediações políticas, econômicas, culturais e sociais. Diante disso propomos um percurso investigativo por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, isto é, para chegarmos a resultados com maior aproximação do real é preciso que se faça a combinação de diferentes técnicas de coleta de dados assim como fazermos uso de diferentes abordagens científicas sem que isso torne imprecisa a opção teórica e analítica de cada pesquisador.

Ao enfatizarmos a abordagem qualitativa de pesquisa de cunho analítico, estaremos interagindo de forma participativa com a realidade, propiciando maior compreensão e interpretação desta realidade. Na

perspectiva da pesquisa qualitativa, será valorizado o papel construtivo interpretativo do pesquisador. Por meio do contato direto com contexto pesquisado, valorizando o diálogo com as pessoas que aí estão inseridas. A pesquisa bibliográfica terá como finalidade o aprofundamento e a apreensão do objeto, sistematizando informações a partir dos autores já consagrados que se preocupam com o estudo da problemática investigada.

O tema enfoca especificamente a análise da organização curricular no SOME, tomando como campo empírico o município de Cametá. Através de entrevistas com os professores e alunos pretende-se fazer uma reflexão sobre o currículo, tendo em vista as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, mas efetivamente da 2º URE em Cametá.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões sobre esse tema contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória, bibliográfica, situando-nos, especificamente, no campo do currículo, enfocando a organização curricular na perspectiva de sua teorização, com o propósito de construirmos um referencial consistente. A pesquisa de campo sobre o objeto de estudo no local selecionado deverá servir como laboratório de pesquisa, aliado a isso realizaremos a pesquisa bibliográfica, utilizando técnica de relatos orais e entrevistas semiestruturadas a serem aplicadas junto aos informantes. Esperamos, dessa forma, atingir os objetivos propostos anteriormente e contribuir com uma análise mais elaborada acerca do tema.

É válido ressaltar que a pesquisa também possui aspectos quantitativos, visto que em vários momentos poderemos fazer uma descrição, buscando explicar a realidade através de dados objetivos. Na pesquisa de campo faremos uma observação espontânea da realidade, esta requer objetivos preestabelecidos para que assim tenhamos uma noção das informações que serão coletadas.

Os principais informantes serão os educadores, os alunos, bem como o(a) coordenador(a) do Sistema de Organização Modular de Ensino Médio do município, bem como o Coordenador da 2ª URE em Cametá, estes, sem dúvida, nos fornecerão informações imprescindíveis para a validação da pesquisa.

7 RESULTADO DA EXPERIÊNCIA

Buscarei através dessa pesquisa não esgotar o tema, mas sim propor uma nova maneira de compreender o currículo, auxiliando na construção de políticas públicas que considerem o currículo como algo essencial para

construção de um ensino de qualidade. É certo afirmar que não posso fazer conclusões definitivas visto que o trabalho de pesquisa está em construção, mas posso certamente tecer alguns ideias propositivas.

O currículo é visto nesta pesquisa como um espaço capaz de produzir conhecimentos, culturas e práticas sociais que não são neutras. Compreendo planejamento curricular como processo contínuo de reflexão buscando perceber fatores importantes na construção dos saberes, considere-se, assim, que nós educadores e educandos, em nossa trajetória, construímos e reconstruímos conhecimentos, experiências e competências que produziram diversos currículos.

Acredito que as propostas e diretrizes curriculares estaduais ainda são, na maioria das vezes, frutos da decisão de uma minoria. Nesse sentido, compreendo que este é um instrumento que infelizmente dá legitimidade ao projeto social dos grupos que detêm o poder e isso, sem dúvida, dificulta o acesso dos grupos minoritários às políticas sociais, dentre elas a educação.

A minha opção por fazer uma análise da política curricular para o SOME tem como objetivo buscar compreender como currículo vem sendo trabalhado em nossas escolas, e como os conteúdos são selecionados. Isso é algo que acredito ser de suma importância para garantir que esse conteúdo seja flexível, no sentido de compreender a relação teoria-prática que permeia o currículo trabalhado em nossas escolas, enfocaremos neste estudo como tema principal a construção do currículo, dentro de uma perspectiva de práxis transformadora.

Faremos também uma apreciação crítica sobre a importância do planejamento curricular para a construção de uma educação mais igualitária, refletindo sobre como esses conteúdos curriculares estão sendo transmitidos aos nossos educandos, buscando, assim, fazer sempre uma relação teoria-prática na construção desses conhecimentos. Procuraremos avaliar também a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação, mais especificamente da 2º URE, em Cameté, para este seguimento de ensino.

Ao compreendermos que o planejamento curricular vai além dos aspectos acadêmicos, estaremos construindo novos caminhos que nos levam à construção de um currículo que tenha como primordial importância dar a *voz aos educandos*, a partir da análise de suas histórias de vida, de suas aspirações pessoais, etc.

Ao analisarmos a proposta curricular do sistema modular de ensino, devemos considerar a concepção de currículo na perspectiva da valorização da cultura local, espaço privilegiado de reflexão e crítica, buscando, dessa

forma, redimensionar e ressignificar esses múltiplos currículos que permeiam nossas salas de aulas.

Portanto, pretendendo contribuir para a reflexão em torno das possibilidades de superação destes problemas, discutimos algumas concepções de currículo e seus fundamentos para assim situar outras possibilidades de propostas curriculares que sejam mais adequados aos nossos alunos do SOME, em vez das propostas tradicionais aí existentes.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 2.ed. rev. Porto Alegre: Arte Médica, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.
- CORRÊA, Paulo Sérgio Almeida (org.). *A educação, o currículo e a formação de professores*. Belém: EdUFPA, 2006.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeht (org.). *Políticas de currículo de múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- NÓVOA, Antonio. *O professor e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PINAR, William. Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 2, p.149-168, jul./dez. 2009.
- Secretaria de Estado de Educação, *A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*. Belém, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes. EVANGELISTA, Olinda. (org.). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SABERES DOCENTES: EM BUSCA DE PRÁTICAS MARCANTES E INOVADORAS DO PROFESSOR DO PROEJA NO IFPA

*Claudio Nascimento da Costa*¹

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa que oportuniza estudos sobre saberes docentes no que se refere à temática pertinente à importância do saber da experiência do educador, como um saber construído conscientemente na prática cotidiana do professor do Proeja dentro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), nos cursos de Eletrotécnica e Mecânica, especificamente, ao ponto de torná-lo marcante e inovador, no olhar de seus educando. Ao mesmo tempo o artigo pretende dialogar com o conceito de “saber docente” e contrapor com o saber fazer do educador do Proeja-IFPA, o que permitirá o revelar de conhecimentos em busca de uma educação significativa e totalizadora.

Palavras-chave: Proeja; saberes docentes; práticas marcantes/inovadoras.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo ocupa-se em um primeiro momento em uma reflexão teórica sobre a importância do saber da experiência docente, como conhecimento construído na relação teoria e prática (práxis) do professor do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Ao eleger tal temática como foco de investigação, interessou-me discutir o eixo orientador “saberes”, sugerido segundo Monteiro (2001, p.8), como práticas educacionais voltadas para o desempenho da profissão de professor desenvolvidas ao longo do seu fazer docente, equalizando prática e teoria. Diante desse pressuposto, surgiram algumas inquietações que suscitaram o desenvolver dessa pesquisa. O que são saberes docente? Que saberes alicerçam o trabalho e a formação dos professores do Proeja no IFPA? Que olhares os alunos revelam pela prática docente desses educadores, ao ponto de considerá-los marcantes e inovadores no que fazem? Quais saberes os professores devem ter e priorizar segundo o documento base do Proeja no Decreto nº 5.478 de 24/06/2005, e em seguida atualizado pelo Decreto nº 5.840/2006, para essa modalidade de ensino? Como esses professores podem contribuir para uma educação totalizadora na educação técnica? Foram essas algumas das indagações que me angustiaram as quais busquei suscitar nessa pesquisa.

¹ Professor na Secretaria de Educação do Estado do Pará. Graduado em em Geografia pela UFPA e especialista em Educação Técnica de Nível Médio Integrada – PROEJA pelo IFPA.

2 UM REPENSAR TEÓRICO SOBRE PRÁTICAS E SABERES NA PERSPECTIVA DO PROEJA

As reflexões aqui formuladas expõem por base o estudo bibliográfico de autores que explicassem melhor os saberes de professores, isto é, conhecimentos que vão além de metodologias e são base para políticas públicas para educação, aqueles que dedicaram seus estudos à formação de professores, que abordam os diversos saberes que compõem a vida profissional do professor e, sobretudo, porque discute a prática educativa, focalizando o professor investigativo, reflexivo, político, dialógico e intelectual.

Nos últimos anos, no entanto, esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes.

Nesse contexto, foi criada a categoria “**saber docente**”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (MONTEIRO, 2001, p.8).

Estudar as reformas educativas, focalizando os saberes na formação docente decorre, portanto, de “um duplo movimento”, afirma Tardif (2002, p. 16), que o primeiro inicia com a função estratégica exercida pelos docentes nas reformas educativas, “[...] na medida em que estes produzem conhecimentos do cotidiano elementares como saberes de sua prática que podem ser responsáveis pela concretização das políticas educacionais e curriculares efetivas”. E o segundo, com a “[...] a afirmação da ideia de formação continuada como elemento estratégico prioritário das políticas de formação docente em busca desses saberes” (2002, p.16).

Tardif (2002, p. 16) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

A categoria saberes pode ser dividida em “três pressupostos” que colaboram na identidade construída a partir da “significação” e (re)significação social da profissão do professor: “Saberes da docência – a experiência; Saberes da docência – o conhecimento; Saberes da docência – saberes pedagógicos” (PIMENTA, 2009 p. 20-28).

Sendo assim, por se tratar de saberes e práticas vinculadas no pensar cotidiano do professor que atua no Proeja no IFPA, ou que sirva de referência em qualquer outra instituição que trilhe nessa modalidade, é necessário que este educador tenha profunda consciência sobre as bases legais que estabelecem essa proposta e exercite as três funções elementares determinadas pelo Decreto nº 5.840/2006, para que a aprendizagem dos alunos do Proeja seja, “de fato”, significativa e totalizadora.

Tais funções são: a “função reparadora” – segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000 e o Documento Base do programa – é cumprida ao se assegurar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se tornaria uma modalidade de ensino onde a obrigação do Estado de assegurar o direito de todos à educação seria exercida reparando, então, o equívoco do Estado em períodos antecedentes, nos quais não possibilitou as condições ideais para que os jovens e adultos de hoje tivessem tido acesso ao ensino na idade adequada; a “função equalizadora” é cumprida ao consentir que o dano ocasionado pela exclusão da população em idade apta teria equidade com a abertura ao sistema educacional, a EJA e o Proeja, mas, é importante lembrar que não almeja suprimir as desigualdades sociais, todavia reduzi-las, almejando sustentar a harmonia social; por fim, a “função qualificadora”, a fim de assegurar aos egressos desta modalidade de ensino uma formação “(...) para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda.” (BRASIL, 2006, p. 17).

Deste modo, aos sujeitos auferidos e assegurados pelo Proeja, documento-base, torna-se imprescindível a qualificação que não se restrinja a uma formação meramente profissional tecnicista. Aliás, faz-se necessário abolir essa forma passada e inadequada para ambicionar:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006, p. 17).

Hoje, essa formação, que passa a ser exigida na prática dos docentes, busca por habilidades profissionais que assume uma dimensão social e vai muito além da simples preparação para o mundo do trabalho. Assim, o trabalho do professor, marcante e inovador, deve indicar uma preparação, que abarque:

a) a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio b) a perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos; c) a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; d) a experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando e estimulando a trazê-la para reflexão na sala de aula, tornando-o mais participativo; e) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos professores. (RAMOS, 2005, p.114 apud SANTOS & FURTADO, 2010, p.5).

O princípio educativo fundado no pressuposto Taylor – Fordista, ainda influente na educação atual, deve ser totalmente abolido, pois:

Essa pedagogia foi dando origem a projetos político-pedagógicos ora centrados nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca propiciar relações entre o aluno e o conhecimento que integrassem efetivamente conteúdo e método, ou mesmo se constituíssem em aprendizagem. Dessa forma, não chegava a propiciar domínio das práticas sociais e produtivas na maioria do alunado, que iria complementar sua educação para o trabalho em cursos específicos, treinamentos, ou através de prática no próprio trabalho. Relações significativas entre o aluno e a ciência só iriam ocorrer nos cursos superiores para os poucos que demonstrassem “mérito”. (KUENZER, 2009, p. 55).

Para professores inovadores e marcantes, não cabe mais essa fragmentação na concepção de educação profissionalizante. Em pleno século XXI, em tempos de globalização, o professor que realmente consegue acompanhar tantas mudanças são aqueles que percebem o seu papel para além dos interesses mercadológicos, e, por essa razão, substituem o antigo paradigma, por uma educação pela vida, concebendo o mercado como uma parte desse processo. Contudo, isso tem implicado, sobretudo, aos professores e alunos novas exigências “[...] um trabalhador de novo tipo, que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente” (KUENZER, 2009, p. 57).

Que olhares os alunos revelam pela prática docente desses educadores, ao ponto de considerá-los marcantes e inovadores no que fazem?

Como forma de melhor apreender e abarcar o complexo processo de compreensão do que os alunos do curso de Eletrotécnica e Mecânica do IFPA

entendem por professor marcante e inovador se fez a escolha por técnicas de coletadas de dados. A metodologia de entrevista aconteceu por meio de uma conversa, sistematizada a partir de um questionário-roteiro previamente elaborado, que foi aplicado tanto aos alunos quanto aos professores com uma avaliação que ocorreu de forma quantitativa e qualitativa.

Durante a análise dos dados obtidos detectou-se a presença de elementos comuns, tais informações forneceram a possibilidade de criação de categorias sobre as quais puderam ser aglutinadas respostas semelhantes ou singulares que possuem um alto grau de relevância para a compreensão do fato aqui estudado. Os fins deste estudo nos conduziram para uma perspectiva metodológica de caráter descritivo-interpretativo.

Conforme Szymanski (2004, p. 74), no momento em que se faz “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise [...] cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir”. Segundo Bardin (1977, p. 106), o artifício “*é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.*”.

Foram entrevistados 30 alunos (com o uso inicial de questionário preservando na íntegra as respostas dadas), sendo 15 do curso de Eletrotécnica e a outra metade do curso de Mecânica. Segundo os alunos tecnólogos das turmas P2033NI (2008) de Eletrotécnica, e P2013NC (2007) / P2012NE (2008) de Mecânica.

Transcrevo, a seguir, alguns relatos desses alunos acerca do que seria um professor marcante e inovador:

Os professores são capazes de dar aula, mas ela é capaz de efetuar e não diferenciar o seu trabalho dentro da instituição porque pra ela Proeja, Integrado, concomitante não diferenciam no aprendizado. (Tecnólogo Eletrotécnico I, referindo-se à professora da área de Conhecimentos Gerais).

Domina a aula, tem uma boa didática com os alunos, juntamente trabalhavam em aula só a relação Integrado, Proeja, Subsequente. Não nos diferenciamos de outro ensino como alguns fazem. (Tecnólogo Mecânica II, referindo-se ao professor da área Técnica).

É importante lembrar que a instituição até 2009 oferecia Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertados nas formas Integrada, Concomitante e Subsequente, entretanto, a partir de 2010, os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFPA, passaram a ser ofertados somente nas modalidades Integrada e Subsequente.

Como os alunos entrevistados são remanescentes do processo 2007 e 2008, portanto, ainda é comum em suas falas a modalidade Concomitante. A revelação principal em seus discursos está na sensibilidade de elegerem, enquanto professor marcante e inovador, um docente que não apresente qualquer motivo de preferência ao fato de terem ou não alunos do Proeja, logo, contra qualquer tipo de segregação ou discriminação para com a modalidade ensinada.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, é basilar ao ensino que se destina a oferecer oportunidade de estudos para aquelas pessoas que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental ou Médio na idade regular. A obrigação do Estado de assegurar legalmente o direito de todos à educação seria exercida, reparando então o equívoco do próprio Estado em períodos antecedentes.

Assim, passar a existir a proposta legal da “função reparadora”, da “função equalizadora” e da “função qualificadora”, segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000 e o Documento Base do Programa. Mas, é importante advertir que tal iniciativa não deseja suprimir as desigualdades sociais, todavia reduzi-las, almejando sustentar a harmonia social. Portanto, o professor marcante e inovador necessita não só conhecer, mas também fazer cumprir a base legal para não alimentar desigualdades, e sim combatê-las.

Pela sua parcela de contribuição no mister de seu trabalho pelo proeja um verdadeiro defensor, honesto em seu ensinamento, objetivo na informação sempre interagindo com o aluno durante o aprendizado. Traçando caminhos, e direcionando seus alunos ao conhecimento, tornando-se peça importante para o programa. (Tecnólogo de Mecânica V, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais/ (Professor da área Técnica mecânica).

Seu próprio brilho defensor incansável do Proeja, orientando e estimulando todos aqueles, que foram seus alunos dando exemplo de integridade moral de cidadania, incansável na defesa do Proeja. (Tecnólogo de Mecânica VI, referindo-se ao professor da área Técnica).

Ser íntegro e verdadeiro em seus ensinamentos são valores evidenciados que revelam como a ética e a moral são princípios no trabalho desse professor, que vai além do conteúdo da disciplina e se torna aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores.

Por ter bem conhecimento do assunto e uma boa didática. (Tecnólogo Mecânica VIII, referindo-se ao professor da área Técnica Mecânica).

Pelo fato de ter uma metodologia mais diferenciada ao nosso curso na área técnica. (Tecnólogo Mecânica IX, referindo-se ao professor da área Técnica Mecânica).

Fluência verbal é essencial para conseguir obter clareza, contudo, o entendimento da aula depende muito da capacidade de transposição do professor, visto que outros elementos influenciam na aprendizagem, como, por exemplo, a preparação antecipada da aula pelo professor ao estabelecer um maior grau de organização torna-se uma metodologia eficiente e, conseqüentemente, permite ao aluno um melhor nexo de entendimento com aquilo que antes foi preparado e o que será apreciado em sala e esse foi um fator observado nos professores escolhidos como marcantes e inovadores.

A sua maneira de explicar fazendo relação com as coisas de hoje que facilita na aprendizagem, pois, estamos aprendendo bastante com esse professor ele é excelente (Tecnólogo de Eletrotécnica X, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais).

Mostra a sociologia dentro da realidade do dia a dia. (Tecnólogo de Eletrotécnica XI, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais).

Os educando identificaram um sentido real para utilizar seus conhecimentos, de maneira contextualizada, certamente faz com que o professor adquira mais informações sobre sua vivência e possa estabelecer relações com o cotidiano, por meio de questionamentos e diálogo. Aliás, motivar e tornar significativa a introdução de um determinado conceito, fazer conexões entre o diferente e o conhecido é papel de um professor marcante e inovador incentivador da aprendizagem totalizadora.

Fazem uso de técnicas e tecnologias avançadas: Datashow para melhorar os rendimentos em que se destaca as disciplinas aplicadas (Tecnólogo de Mecânica XIII, referindo-se ao professor da área Técnica).

Pelo material didático diversificado e atualizado, facilidade de interagir na aula e para ensinar. (Tecnólogo Mecânica XIV, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais, professor da área Técnica);

Além de contextualizar e trabalhar com materiais didáticos atualizados, os alunos ratificaram o uso de outros recursos tecnológicos, como o Datashow, projetor multimídia. Os professores dão qualidade à aula quando projetam no telão a síntese dos pontos do conteúdo a serem ministrados; quando projetam filmes; exibem a internet; usam figuras, sons, imagens, etc. É um grande instrumento a serviço das práticas pedagógicas, sem dúvida, mas não podemos esquecer que o profissional docente deve estar preparado para esse desafio.

Vários motivos: interesse com a turma, pontualidade, motivação com os alunos e facilidade de ensinamento, etc. (Tecnólogo Mecânica XV, referindo-se ao professor da área Técnica).

Outra qualidade destacada pelos alunos nesse professor é quanto ao compromisso de cumprir as funções que já são eminentes ao dever de qualquer servidor, cumprir o horário de trabalho pontualmente, e interesse no dever de seu trabalho.

A sua dedicação com os alunos do Proeja, ela ensina e é muito compreensiva e a sua qualificação é excelente, na aprendizagem. (Tecnólogo Mecânica XVI, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais). Me ensinarão o caminho das aulas. Saber transmitir a matéria as aulas e tem o principal: carinho e a dedicação de ensina. (Tecnólogo Eletrotécnica XVII, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais, professor da área Técnica). Pelo fato de se identificar com a nossa turma tendo um carinho especial, paciência em nós explicar as nossas dúvidas. Nos orientar como nós podemos trabalhar melhor nas empresas. (Tecnólogo Eletrotécnica XVIII, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais). Pela razão de ser um grande professor, pelo seu comprometimento com os alunos, pela preocupação com os alunos em aprender além da matéria ministrada, pela qualidade de ensino. (Tecnólogo Mecânica XIX, referindo-se ao professor da área Técnica), e, pelo empenho com a turma, por acreditar na turma. (Tecnólogo Mecânica XXII, referindo-se ao professor da área Técnica).

Pela forma dedicada, empenho, compromisso, carinho no fazer de sua profissão significa, sobretudo, gostar do que se faz independente das dificuldades que são inúmeras, porém, mesmo assim, é capaz de ensinar o quanto é importante valorizar a vida, instigar o progresso, compreender o mundo em que vive amar o conhecimento, valorizar a coexistência com as diferenças das outras pessoas, somar em busca da harmonia, do amor e da paz.

Pela sua capacidade e experiência prática como professor de um instituto como esse, e a sua maneira de dar-lhe com os alunos é de grande valor, tanto na sua disciplina quanto na área ministrada (Tecnólogo Mecânica XXV, referindo-se ao professor da área Técnica).

Desconhecer que o docente em sala é produtor de conhecimentos seria um equívoco, contudo, percebemos que as correntes tradicionais da educação colaboram para perpetuação desse pensar, pois o professor é visto como transmissor de conteúdos acabados e que a qualquer momento pode ser aplicado. Essa afirmação não é verdadeira, Freire (1996) ao dizer que o dia a

dia escolar é um campo de formação repleto de significado, decorre em meio a situações que não se encontram no manual, o que implica ver o cotidiano a possibilidade do fortalecimento de competências que venham constituir uma identidade que seja marcada pela reflexão, e, por isso, emancipa, molda e (re)forma o professor.

No cotidiano, o professor perpassa uma pluralidade de dimensões que possibilitam a ele refletir sobre a sua própria prática, em seus erros e acertos. São nos erros e acertos que sua experiência gradualmente ganha valor, pois o crescimento profissional só é ampliado ao reconhecê-los, apreender e aprender com eles permite uma percepção de que o conhecimento é inesgotável e está em transformação, logo, a sala de aula pode ser um lugar prazeroso e dinâmico de aprendizagem.

Nesse contexto, a experiência é tudo? Certamente não. Mas ela possibilita um melhor domínio da matéria, um conhecimento mais amplo de metodologias desveladas no cotidiano e proporciona condições mais adequadas para aprendizagem. Porém, ela não basta. É preciso somar a experiência com outros elementos essenciais, o conhecimento científico, a atitude, como personalidade para fazer valer a experiência.

Devido a seus interesses de incentivar o aluno para o mercado de trabalho e também por causa da forma com ministram as aulas. (Tecnólogo Mecânica XXVIII, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais, professor da área Técnica).

Quando, sem dúvida, mais estimula o aluno no conteúdo das aulas e na conclusão do curso para o mercado, na sua dedicação e na contribuição para que o aluno de mecânica tenha suas aulas em dia e pela sua irreverência de suas aulas. (Tecnólogo Mecânica XIX, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais, professor da área Técnica).

Observa-se que a forma de dar aula não é o único elemento considerado, em sua concepção o professor precisa ser um incentivador para o mercado de trabalho, aliás, por se tratar de um curso técnico esse fundamento deve estar intimamente vinculado no trabalho do professor. Mas, apenas dois entrevistados fizeram a revelação que um professor marcante é um incentivador para o mercado de trabalho. *“Porque são professores que acompanham e lutam desde o início pela implantação e melhoria do Proeja.”* (Tecnólogo Mecânica XXX, referindo-se ao professor da área de Conhecimentos Gerais, professor da área Técnica).

Por fim, reconheceram que em um professor marcante e inovador deve abraçar a causa da modalidade na instituição não apenas pela

implantação, mas pelas possíveis melhorias que exigem o curso, para ampliar as possibilidades de aprendizagem a uma educação integradora. Assim, contribuirá para a inserção plena não apenas de mais um técnico no mercado de trabalho, mas de um cidadão crítico e consciente. Para isso, é fundamental que o professor conheça a base legal que fundamenta a implantação e o funcionamento do Proeja.

Que saberes alicerçam o trabalho e a formação dos professores do Proeja no IFPA? Na concepção dos professores indicados pelos alunos de Mecânica e Eletrotécnica do IFPA- Belém, ser um professor marcante e inovador no Proeja é:

Ser um professor marcante e inovador no mundo atual é ter a percepção de educação para a cidadania aos muros lá fora, uma intervenção ao mundo do trabalho. (Professor Marcante e Inovador 1).

Ser um professor marcante e inovador é dialogar em igualdade com o aluno, considerando as adversidades dessa modalidade e rompendo a relação desigual professor-aluno. (Professor Marcante e Inovador 2).

Ter a ciência e a responsabilidade social de colocar em prática uma educação motivadora. (Professor Marcante e Inovador 3).

Ter um parecer contextualizado com novas tecnologias, mas consciente do que formar e para que formar técnicos hoje. (Professor Marcante e Inovador 4)

Ser educador e não apenas professor. (Professor Marcante e Inovador 5).

Sobre o fato de ter sido escolhido por seus alunos como marcante e inovador, todos se sentiram lisonjeados, mas, cautelosos a exemplo do seguinte fala:

Agradecido, me faz crer que existe uma percepção do professor que precisam ter e aumentam minha responsabilidade de atender as expectativas deles como cidadão que estou trabalhando. (Professor Marcante e Inovador 1).

Um profissional como educador incompleto que cada dia aprende mais, que se valoriza em torno da questão social e da necessidade como educador tenho um contexto de formação. (Professor Marcante e Inovador 2).

Para esses professores a prática cotidiana produz saberes como se pode observar:

Sim, experiência como uma forma integrada Proeja, o professor tem que estudar como o conhecimento e a metodologia possa ser aplicado para turma e assim, vai descobrindo elementos novos das expectativas e perspectivas de formação. (Professor Marcante e Inovador 1).

Sou consciente, enquanto educador, o sucesso deles será meu sucesso quanto da formação que eles alcançar aqui e irá interferir lá na sociedade. (Professor Marcante e Inovador 2).

Nesse aspecto, faz-se necessário o diálogo, para que o professor adentre a realidade de seus alunos, procure conhecer suas expectativas e seu modo de interagir com a realidade, na qual está inserido, reconhecer que os alunos são sujeitos históricos, produtores da história, portadores de uma gama de experiências da vida cotidiana pessoal e do trabalho. O essencial é fazer uma integração desses conhecimentos adquiridos através de suas vivências com os conteúdos sistematizados da escola, pois o professor somente poderá efetivar um ensino integrado por totalidade se conseguir superar a lógica do mercado, isto é, olhar seu aluno como um ser humano ensinando mais que conteúdos e técnicas, a ética, a moral, a solidariedade, o respeito ao próximo, são pilares basilares em uma educação integradora e realmente marcante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor marcante e inovador que atua no Proeja do IFPA é um ser sensível e politicamente consciente do seu fazer, percebe a trama da diversidade em que está inserido, organiza atividades para alunos com os quais tem contato – que vai além do singular Ensino Médio fragmentador. É ser um agente transformador e dialeticamente passível às transformações, pois, ao se deparar com várias indagações e inquietações, é levado a repensar seu papel e seus saberes. E, em um movimento peculiar da ação docente, desenvolve habilidades e estratégias para lidar com essa situação em que o cotidiano é o palco principal do seu fazer e para as possíveis soluções que apresenta a essa nova e complexa realidade ao exercer sua profissão.

Certamente, a sistematização dos saberes docentes, conscientemente, assim organizados e entendidos, poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional indispensável para o estatuto da profissionalização docente ao ponto de lhe ser atribuído o título de ser marcante e inovador, mas não deve ser vista como uma bula que carece ser seguida à risca, pois se trata de um fazer inserido em um contexto histórico por agentes singulares (seres humanos) imbuídos de angústias e (in)certezas suscetíveis a erros, mas sedentos de aspirações para enfrentar crítica e criativamente as adversidades, com base no conhecimento e na cultura desenvolvidos ao longo de sua trajetória.

Conforme Cunha (1992), hoje em dia os professores são avaliados de forma tradicional e já ultrapassada, pois, nas instituições permanecem

critérios de promoção que são índice de competência do professor, e estes são usados mais como referencial de carreira do que como referencial para uma melhoria ou um incentivo da prática de ensinar em sala de aula, daí a necessidade de evocar a percepção de seus alunos.

Assim, nossa pesquisa foi pela contramão dos referenciais supracitados, isto é, procurou avaliar os professores no fazer de seu cotidiano pelo prisma de seus discentes. Encontramos o professor que realiza ao ensinar mais que os conteúdos, ao longo de sua prática sobre o saber da experiência, identificando suas características relacionadas aos sujeitos em ação, sem obrigatoriamente mencionar aspectos relacionados aos saberes ensinados.

É relevante advertir que essa discussão não termina aqui. Ao contrário, o trabalho pode ser avaliado como uma possibilidade de ousar ao tema em questão, em razão da dimensão e relevância da proposta e por acreditar que possa provocar mudanças na forma de se trabalhar com o Proeja no IFPA. Espera-se também que várias discussões possam ser provocadas a partir dessa proposta, o que também ratifica que este trabalho não está concluído, mas sim que uma etapa foi preenchida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, 2005.

_____. MEC. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja**. Documento Base. Brasília, 2006.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CIAVATA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1992.

FERREIRA, Windyz Brazão. Alfabetização e Cidadania, diversidade do público de EJA. **RAAAB**. Brasília, n. 19, jul. 2006. (Coleção Educação para Todos)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FURTADO, Eliane Dayse P.; LIMA, Kátia Regina R. EJA, trabalho e educação na formação profissional: possibilidades e limites. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, 2010.

GADOTTI, Moacir Romão, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. ; ABREU, C.B.M ; GOMES, C. M. A. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate; 8). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335>>. Acesso em: 22 set. 2010.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida**. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br>>. Acessado em: 03 out. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Rodrigues de Fátima; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. O Professor da Educação Profissional: os desafios nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Proeja do IFPA. In: Congresso Internacional da Cátedra Unesco de EJA, 1, João Pessoa, 2010.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A LÓGICA DA EXCELÊNCIA: SINAIS DE ALERTA

Débora Alfaia da Cunha¹

Resumo: O artigo versa sobre autoavaliação institucional. A análise centra-se nos efeitos das experiências de autoavaliação de cursos de graduação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), sobre a imagem projetada pelas faculdades. O recorte temporal são as experiências autoavaliativas realizadas após 2004, sob a inspiração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apresentada se constituiu em um estudo de caso realizado na UFPA, no período de janeiro a dezembro de 2009, mais especificamente nas Faculdades de Direito e de Engenharia da Computação. Os resultados do estudo indicam que as experiências autoavaliativas possuem efeitos formativos e gerenciais. Entre os efeitos gerenciais o mais intenso é a importação da lógica da excelência para o cotidiano do curso, fazendo com que a imagem projetada pelo curso à sociedade passa a ser alvo de acompanhamento. Essa racionalidade estimula a adoção de práticas de regulação e controle do trabalho pedagógico, bem como a valorização dos resultados das avaliações, seleções e concursos externos, em virtude do apelo midiático que esses mecanismos possuem.

Palavras-chave: Avaliação institucional; ensino de graduação; gerencialismo.

1 INTRODUÇÃO

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

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

Nessa moldura, a avaliação institucional termina por incentivar a competição mercantil e a orientar o currículo para atender às exigências dos

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Pará. Agência financiadora: CAPES. E-mail: alfaiadacunha@gmail.com

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

Por acreditar nas potencialidades formativas da autoavaliação, o presente artigo se constitui em um sinal de alerta sobre a necessidade de acompanhamento dos efeitos da autoavaliação institucional. Sem avaliar a forma que a autoavaliação vem se consolidando nas instituições universitárias permite-se que esta prática siga caminhos perigosos à autonomia acadêmica, como reforçar o poder da mídia e do mercado sobre a vida universitária.

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

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

2 O ESTADO AVALIADOR E A LÓGICA DA EXCELÊNCIA

A partir da década de 80 do século XX, ocorreram mudanças profundas na relação entre Estado, Mercado e Universidade. Nesse processo, no qual reina a “confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras” (AFONSO, 2005, p. 51), a avaliação se destaca, porque permite controlar a oferta e a expansão da Educação Superior. O crescimento e a diversificação da oferta seguem uma tendência privatista, pela diminuição de investimentos públicos e pelo

incentivo à constituição de um mercado educativo, inclusive em caráter transnacional. Ao transformar a educação em serviço, o Estado diminui suas responsabilidades financeiras e amplia o controle e a supervisão dos agentes educacionais, tornando a avaliação um mecanismo de regulação e desregulamentação (AFONSO, 2005; 2007).

A centralidade das políticas avaliativas difundiu entre os pesquisadores em educação alguns termos que tentam sinalizar as novas formas de regulação e desregulamentação promovidas pela esfera estatal. Assim, difundiram-se expressões como: Estado-intervencionista, Estado-regulador, Estado-competidor, etc. Apesar da multiplicidade, utilizaremos a expressão “Estado avaliador”, como termo síntese da forma de relação entre Universidade, Estado e Avaliação nas sociedades contemporâneas. Embora, seja preciso admitir que, dependendo da característica que está sendo destacada das políticas pós-90, nem sempre esta designação é a mais adequada.

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

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

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

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

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

No âmbito da gestão, a qualidade surge como a pedra angular que sustenta os desejos de excelência, inovação e competitividade. De tal modo a qualidade assume um viés produtivista. Esse *ethos* da administração de negócios modifica o sentido da racionalidade acadêmica, pois mercantiliza práticas que não possuíam o ideal econômico como seu objetivo. Modifica também o sentido da autonomia universitária. Transforma a autonomia histórica do campo científico-educacional em liberdade para assumir os valores privados, pois, segundo a lógica neoliberal do Estado Avaliador, “as instituições, para serem mais eficientes, produtivas e competitivas, precisariam de liberdade para poder se organizar e adotar princípios e métodos de gestão e planejamento próprios das empresas”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 174). Nesse contexto, a potencialidade formativa da autoavaliação fica obscurecida e torna a autoavaliação um instrumento de legitimação do discurso competitivo do Estado Avaliador, como ilustram os resultados da pesquisa de campo apresentada no item 3.

3 O SINAES E A AUTOAVALIAÇÃO FORMATIVA

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

No mesmo sentido, o enfoque avaliativo também mudou, mas continuou apresentando contradições marcantes, na medida em que mesclava ações mais democráticas com ações reprodutoras do modelo de avaliação neoconservadora do governo anterior. Como explica Rothen (2005), a função reguladora continuou sendo a base das políticas avaliativas, o que permite compreender porque, apesar das inúmeras críticas feitas ao Exame Nacional de Cursos (ENC), durante a fase de elaboração do SINAES, esse tipo de avaliação por resultados tenha se mantido, passando a ser denominado de Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).²

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

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

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

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

² O ENADE apresenta metodologia e princípios diferentes do antigo Exame Nacional de Cursos, mas a apropriação social continua permitindo o caráter classificatório e o estabelecimento de *rankings*.

conceberem e de realizarem seus processos de autorreflexão institucional (MEC, 2007, p. 105).

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

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

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

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

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

Dessa forma, a autoavaliação ampliou o interesse pelos diferentes processos avaliativos e por seus efeitos na qualidade e na imagem do curso.

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

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

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

A narrativa evidencia a preocupação para que os alunos realizem a prova, para que demonstrem o que aprenderam e auxiliem a preservar a imagem institucional. O estímulo à realização do ENADE se justifica também como uma estratégia para manter ou melhorar o conceito atingido pelo curso em 2006, no caso 4, uma nota significativa quando se observa que a faixa de

conceitos é de 1 a 5. Além disso, o resultado geral atingido pelos concluintes e ingressantes da UFPA, 49,7 e 43, respectivamente, ficou acima da média nacional para os cursos jurídicos, no caso, 44,7 para ingressantes e 35,2 para concluintes. (ENADE, 2007).

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

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

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

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

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

Especificamente sobre a experiência avaliativa de 2005 importa esclarecer que, tal qual ao Direito, esta também fugiu às orientações formativas

da PROEG, pois os resultados avaliativos foram utilizados para destacar os docentes que apresentaram os melhores desempenhos. Ora, a premiação não se enquadra em uma perspectiva formativa porque incentiva à competição e não a solidariedade entre os avaliados, bem como marginaliza os agentes que não conseguem atingir o desempenho considerado digno de premiação.

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

A meritocracia tem seus problemas, o colega que não ganha bolsa de pesquisa tem o desgosto de não ser premiado e isso, muitas vezes, o leva a se afastar, (...) Aí a UFPA diz “avaliem, mas não premiem porque isso marginaliza”. Isso, na verdade, só cria um desencontro maior ainda em uma prática que já está institucionalizada na UFPA e no MEC. A CAPES avalia e ranqueia. O ENADE também faz isso. (Nildo, grupo docente, Computação/UFPA, 2009).

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

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

Importa destacar que, embora a experiência avaliativa de 2005 tenha se caracterizado por utilizar estratégias gerenciais, com o destaque ao mérito, os efeitos da avaliação seguiram também caminhos formativos, principalmente graças à continuidade e à regularidade dos processos avaliativos na Faculdade de Engenharia da Computação. Inclusive os professores ouvidos neste curso

deram pouco destaque à premiação ou nem lembraram este acontecimento, enfatizando mais os efeitos positivos, as alegrias e as angústias decorrentes das sucessivas avaliações realizadas pela Faculdade.

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

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

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

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

Nesse desejo por mudanças e pela melhoria da imagem do curso, a avaliação surge como estratégia de transformação das práticas pedagógicas e administrativas. Pela avaliação, os professores da Engenharia tentam conscientemente se transformar e buscar uma forma menos traumática para que isso ocorra, pois acreditam que essas mudanças

são fundamentais à sobrevivência da Faculdade. O trecho retirado da entrevista de Nildo resume essa combinação entre a angústia e o desejo da mudança que move os processos avaliativos nesta Engenharia, no caso: “*Nós somos um grupo engraçado, apesar de heterogêneo quase todo mundo é apaixonado pelo curso*”.

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

Pelo exposto, tal qual o curso de Direito, as estratégias avaliativas também são utilizadas para movimentos contraditórios dentro da Faculdade de Engenharia da Computação. De um lado, objetivam melhorar o desempenho dos alunos no ENADE e, em consequência, melhorar a imagem projetada pelo curso e sua competitividade regional, desvelando a avaliação como um mecanismo adaptativo, que impulsiona a mudar os *habitus* acadêmicos em conformidade com as demandas das avaliações em larga escala. De outro, as práticas avaliativas buscam permitir que, coletivamente, os professores realizem uma autocritica de seu trabalho, que consigam dialogar com os alunos e articular o ensino à aprendizagem, igualando avaliar com refletir sobre a prática, o que é um poderoso mecanismo de autoconhecimento e autossuperação, permitindo ajustes criativos e menos dolorosos entre as práticas e as novas demandas sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAR E VIGIAR PARA NÃO CAIRMOS EM TENTAÇÃO!

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

Entre os efeitos gerenciais, o mais intenso é a importação da lógica da excelência para o cotidiano do curso, fazendo com que a imagem

projetada pelo curso à sociedade passe a ser alvo de acompanhamento. Essa racionalidade estimula a adoção de práticas de regulação e controle do trabalho pedagógico, bem como a valorização dos resultados das avaliações, seleções e concursos externos, em virtude do apelo midiático que esses mecanismos possuem.

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

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto, 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela; RAMOS, Emílio Lúcio Villegas. Estado-nação, Educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 20, n. 1, p. 77-98, 2007.
- DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- BRASIL. ENADE 2006. **Relatório do Curso de Direito**, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém: SINAES, INEP 2007.
- ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais**... Caxambu, MG: ANPED, 2005.
- THAKUR, Marian. The Impact of Ranking Systems on Higher Education and its Stakeholders. **Journal of Institutional Research**, Austrália, v. 13, n. 1, p. 83-96, 2007.

O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO CONTEXTO DA SEMED/ CAMETÁ: REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS E PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DA GESTÃO COMO INSTRUMENTOS DE MUDANÇA

Neylce Furtado Freitas¹

Resumo: O presente trabalho analisa o planejamento educacional e sua gestão como principais instrumentos de transformação no âmbito da educação em especial na conjuntura escolar. Problematiza-se o planejamento educacional, objeto de estudo, reconhecendo nele a importância para uma ação organizada e intencional que reflete no sistema de educação municipal de Cametá e afeta a gestão escolar. Toma-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Nadir Filgueira Valente como unidade de mediação da análise, considerando que, dentre os objetivos da pesquisa, destacam-se o de compreender as concepções e princípios do planejamento educacional da SEMED/Cametá e suas implicações para a gestão da EMEF Nadir Valente e refletir criticamente sobre as relações de poder no Planejamento Educacional pelas determinações advindas do sistema capitalista. A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa, pelas técnicas de entrevista semiestruturada e análise documental. Dentre os resultados, verificou-se que existe um planejamento educacional que é realizado já algum tempo, porém ele é determinado pelos interesses do capital na medida em que seus princípios são empresariais, separando aqueles que pensam daqueles que executam. Logo, não se pode negar que, no município de Cametá, os planos já oferecem, embora restritas, as orientações e meios para que a escola caminhe em direção da gestão democrática.

Palavras-chave: Planejamento educacional; relações de poder; gestão da educação.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de estudo originário deste trabalho se deve às características da educação como uma “ação sistemática e deliberadamente intencional”. Trata-se, pois, de tomar o planejamento como parte da gestão da educação e situá-lo no projeto de uma sociedade dividida em classes e identificar suas contradições ora como um instrumento de poder e ora como campo de intervenção e construção democrática. Ou seja, o planejamento educacional apresenta repercussões diretas sobre o cotidiano escolar e para a gestão da educação, podendo ser esta autocrática e centralizadora ou democrática e transformadora.

Este estudo sobre o planejamento da educação municipal de Cametá/PA baseou-se na necessidade de conhecer os principais documentos que o

¹ Graduada em Pedagogia e especialista em Educação e Desenvolvimento Regional pelo Campus Universitário do Tocantins-Cametá da UFPA. E-mail: neylceffreitas@yahoo.com.br

formalizam no contexto do sistema local, identificando seus pressupostos, organograma e diretrizes que orientam seu funcionamento e suas repercussões para gestão das escolas da rede municipal, em particular, da EMEF Maria Nadir Filgueira Valente no mesmo município. O recorte histórico da pesquisa situa-se nos últimos dois mandatos municipais (2005 a 2008 e 2009 a 2011). Salienta-se que o segundo mandato municipal se estenderá até o ano de 2012, mas a pesquisa culminou em 2011, prazo de apresentação da monografia a qual ela se vincula. Diante disso, indagou-se: quais as determinações do planejamento educacional para a gestão da educação e como reconstruir essas determinações à luz dos interesses de democratização da gestão escolar?

Para responder tal indagação, os objetivos foram: compreender as concepções e princípios do planejamento educacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Cametá, e suas implicações para a gestão da EMEF Nadir Valente; refletir criticamente sobre as relações de poder no planejamento educacional e suas determinações advindas do sistema capitalista com implicações para a gestão democrática e analisar como a gestão escolar da EMEF Nadir Valente vem se desenvolvendo, e se está pautada em uma perspectiva democrática e participativa, tendo em vista as políticas traçadas pelos planos de educação municipal de Cametá.

Para analisar a situação-problema, tomou-se como referência a literatura sobre a temática com destaque para as obras de Calazans (1999), Garcia (1999), Dalmás (1994), Colares et al. (2009), Oliveira (1997) e outros autores considerados clássicos da política, como Marx (1980) e Braverman (1977). Assim, neste trabalho, abordam-se, a princípio, as relações de poder, capitalismo e planejamento, em seguida as concepções e princípios do planejamento educacional da SEMED/Cametá a partir de documentos como o Organograma, Plano Diretor e Plano de Ações Articuladas (PAR), logo após a metodologia, e posteriormente enfatiza-se os resultados da pesquisa no que tange as determinações da SEMED/Cametá para a gestão da EMEF Nadir Valente e finalmente as considerações conclusivas.

2 RELAÇÕES DE PODER, CAPITALISMO E PLANEJAMENTO

Na sociedade de classes onde a circulação de capital econômico e social é restrita a somente uma minoria, as relações de poder ocorrem de forma nítida, tendo na figura do capitalista a concentração de poder, impondo o que deseja ou não aos seus subordinados, exercendo de forma vertical e hierárquica suas determinações em nome do lucro. Nesse contexto, Foucault (1979, p.16), ao analisar o poder enfatiza que “o que lhe interessa basicamente não é expulsar

os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações [...]”.

Nesta ótica, o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica a partir do momento em que vai adestrar o ser humano, gerindo a vida do trabalhador, controlando suas ações para que possa utilizar sua força de trabalho ao máximo. Sobre isso, Braverman mostra as formas que o poder assume nas relações capitalistas de produção, pois “[...] estão interessados não nas relações sociais, mas nas relações dos preços; não no trabalho, mas na produção, não no ponto de vista humano, mas no ponto de vista burguês [...]”. (1977, p. 54).

De acordo com essa consideração, as relações de poder ocorrem de diversas formas, mas é na relação de exploração quando o capitalista se apropria do produto do trabalho alheio – do trabalhador – que se dá o seu substrato. Assim,

[...] o processo de produção capitalista, enquanto processo de produção, não produz apenas mercadorias ou mais-valia; produz e reproduz, sem cessar, por um lado o capitalista, por outro lado o assalariado e, assim, a própria relação capitalista. (MARX, 1980, p. 146).

Observa-se que, nas relações capitalistas, o poder daquele que detém o dinheiro e o capital para a compra da força de trabalho não corresponde a uma relação igualitária, tudo em nome da produção e do aumento do capital pela mais-valia, que faz do trabalhador uma utilidade humana, uma mercadoria ou um ser mental e fisicamente desumanizado.

Contudo, no processo histórico de organização do trabalho na sociedade brasileira, as relações de poder estabelecem reconfigurações no âmbito do planejamento, estabelecendo vínculos com o desenvolvimento, pois

[...] a emergência do planejamento global na realidade brasileira tem sua origem na década de 30 quando na tentativa de regular o processo de desenvolvimento econômico em curso, o governo começa a elaborar diversos planos e programas [...]. (KOWARICH, 1973, p. 6 apud OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Nesse momento, os planos investem nas questões sociais tendo como pano de fundo evitar o fracasso do desenvolvimento econômico almejado. Nota-se que o planejamento adquire contornos como algo indispensável ao desenvolvimento social, que somente ocorre se planejar, delinear metas e estabelecer fins. Assim [...] “não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento” (CALAZANS, 1999, p. 13).

Tal planejamento, por não responder aos impasses do momento, ocasiona a busca por novas metodologias capazes de superar as formas tradicionais de planejamento, que consigam apreender a diversidade, articular o global e o local de forma democrática e participativa, como no caso do planejamento no âmbito educacional. Sendo assim, falar de planejamento implica considerá-lo como uma particularidade de todo ser humano, afinal é pensando e planejando que tornamos concretas nossas ações futuras, alcançando determinados fins e resultados.

Desse modo, Dalmás (1994, p. 23) afirma que

[...] algum grau de planejamento é, e tem sido, conatural a toda atividade humana. Sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Isto, de certa forma, é planejamento.

Dessa forma, planejar é pensar antes de fazer, é executar, preparando cada passo que será seguido visando dar novas respostas a cada situação. Assim, destaca-se um dos tipos de planejamento que é o educacional, que, segundo Colares,

[...] é o de maior abrangência, elaborado em nível nacional, estadual e municipal. Pode ser percebido como uma questão política que privilegia a reprodução ou subsidia a transformação [...]. (2009, p. 52).

O planejamento educacional constitui-se como um processo que se preocupa como atender as situações presentes e possibilidades futuras da educação. Isso nos direciona para um dos princípios norteadores do planejamento que é o processo participativo. Nesse contexto, uma metodologia que se considera significativa quando de se trata de participação

[...] é o planejamento da comunidade: aqui, o poder é exercido como um serviço. A gestão é da comunidade, e será chamada autogestão. A participação da comunidade na preparação, na elaboração do planejamento [...] (FERREIRA, 1984 apud DALMÁS, 1994, p. 26).

Nesse ponto de vista, planejar a educação não deve constituir-se em ações impostas por alguém de forma dominante, mas promover a participação de toda a comunidade. Logo, as políticas traçadas devem estar comprometidas com ações que visem a colocar em prática a gestão democrática da educação, precisando instrumentalizar a escola e o município de forma a garantir as condições necessárias ao sucesso de sua prática educativa e do desenvolvimento social, político, econômico e cultural da região.

3 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DA SEMED/CAMETÁ: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Ao analisar o organograma da administração da educação municipal em Cametá, verificou-se que se trata de um documento que aborda a proposta da SEMED, no que tange à estruturação e aos órgãos. Trata-se de um organograma com uma estrutura piramidal, segundo o modelo clássico de administração cujas partes estão superpostas numa relação de subordinação daqueles que concebem sobre aqueles que executam as ações. Notou-se também que, no organograma que nas subseções ou órgãos que compõem a Secretaria de Educação, o poder é verticalizado, pois “[...] os organogramas seguem o tradicional figurino piramidal, em cujo topo está o poder e na base o dever [...]”. (BORDIGNON & GRACINDO, 2006, p. 162).

Todavia, são as relações e não o espaço em si que produzem decisões hierarquizadas na medida em que as decisões são tomadas não entre as pessoas, mas de umas sobre as outras, deixando aquelas que se encontram nas bases apenas como executoras de tarefas o que significa uma estrutura organizacional piramidal. Diante dessa reflexão, voltou-se um breve olhar para a educação de Cametá, refletida nos planos municipais como o Plano Diretor do município e no Plano de Ações Articuladas (PAR).

No que tange à educação de Cametá, o Plano Diretor, estabelece, em seu artigo 80, que: “A política de Educação tem por objetivo a oferta adequada do ensino fundamental e da educação infantil nas áreas urbanas, rurais e ilhas, observando os princípios educativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (2007, p. 29). Este plano considera que a política para educação deve ser harmônica com as características regionais e com a LDB.

Além disso, a gestão democrática no ensino é enfatizada pelo Plano Diretor do município de Cametá, que estabelece, em seu inciso XI,

Assegurar a participação dos pais ou responsáveis na gestão e na elaboração da proposta pedagógica das creches, da pré-escola e do ensino fundamental através do fortalecimento do conselho de Educação, Conselhos Escolares, Conselho do FUNDEB, [...] (idem *ibidem*, p.30).

Nota-se que no Plano Diretor é imperativo uma participação maior entre as escolas e a família como eixos norteadores para a melhoria da educação, para isso propõe a participação da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola, como indica o inciso XII: “Propiciar a

integração entre a escola e a comunidade garantindo a gestão democrática no meio rural e urbano” (op. cit, p. 30).

Diante disso, analisa-se ainda as orientações no Plano de Ações Articuladas (2011) do município, que se constitui como um conjunto de ações que abrange cinco dimensões que são: gestão educacional, formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Dentre as inúmeras ações, este plano visa à “gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino [...] existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME)” (2011, p.1). Pois, devido à inexistência de um Conselho Municipal de Educação em Cametá, o PAR orienta a sua implantação, com procedimentos democráticos para a escolha e atuação dos conselheiros municipais de educação.

Nesse contexto, verifica-se que o município de Cametá não dispõe de um Plano Municipal de Educação, isso está bem evidenciado no PAR, que planeja a “existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação-PNE” (2011, p. 6). Dessa forma, uma das ações previstas é a implantação ou reestruturação do Plano Municipal de Educação.

Sendo assim, o PAR (2011) destaca uma segunda dimensão que é formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, prevendo entre outras ações, a formação inicial de professores da educação básica, com a finalidade de qualificar os docentes atuantes no Ensino Fundamental, e assegurar o acesso à formação mínima exigida em lei a todos os docentes que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

A terceira dimensão contida no PAR (2011) refere-se a práticas pedagógicas e avaliação, visando a uma presença mais efetiva de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas, implementação de um sistema de supervisão da rede escolar; e dimensionar a quantidade de coordenadores e supervisores pedagógicos necessários para o acompanhamento da rede e os recursos necessários para contratação desses profissionais.

E a última dimensão enfatizada pelo PAR (2011) está relacionada à infraestrutura física e recursos pedagógicos, voltada para a instalação física geral da escola, já que uma das ações presentes é adequar ou construir as instalações da biblioteca, adotando os padrões mínimos e a acessibilidade, considerando, as especificidades das escolas indígenas e do campo. Assim, a necessidade de instalação de bibliotecas nas escolas municipais é de grande relevância, visto que a maioria não possui, ou quando possui é precária.

Logo, para que as ações previstas nestes planos tornem-se efetivas, precisam de gestão, de financiamento, da colaboração de autoridades locais, que, junto com a escola, constituem um compromisso na melhoria da educação. Sendo que tanto técnicos quanto gestores possam orientar e motivar todos em direção ao aprimoramento do ensino, por meio da colaboração, entre os agentes sociais na promoção escolar, profissional e social dos alunos.

4 METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos, este trabalho trilhou pelos princípios da pesquisa qualitativa numa relação dialética entre teoria e empiria, pois, para Lakatos,

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (2007, p. 269).

Assim, é possível aproximar o contexto e a ação, e compreender os fenômenos pela sua descrição.

Em relação à técnica de coleta de dados, optou-se pela análise documental, pois “esta busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (CAULLEY, 1981 apud LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38); e tais documentos são fontes ricas e estáveis de informação primária. Dessa forma, na esfera municipal, deu-se um olhar específico para o Plano Diretor do Município, Plano de Ações Articuladas (PAR) e Regimento Unificado das escolas municipais, e, no âmbito da gestão na referida escola, optou-se pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento do Conselho Escolar.

Além disso, realizou-se a entrevista semiestruturada

[...] também chamada de assistemática, antropológica e livre, quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão (LAKATOS, 2007, p. 279).

Esta investigação teve auxílio na pesquisa de campo *in locus*, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Nadir Filgueira Valente, situada na travessa Dom Pedro I, sem número, no bairro periférico da Matinha, no Município de Cametá, Estado do Pará. É uma das unidades de ensino que é mantida pela SEMED da Prefeitura Municipal de Cametá. Os sujeitos da pesquisa foram: um professor, o vice-diretor e o diretor da escola mencionada.

5 OS RESULTADOS DA PESQUISA: AS DETERMINAÇÕES DA SEMED/CAMETÁ E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR, VICE-DIRETOR E DIRETOR SOBRE A GESTÃO DA EMEF NADIR VALENTE

Verificar se o planejamento educacional da SEMED/ Cametá apresenta determinações para a gestão escolar da EMEF Nadir Valente, baseada em uma perspectiva democrática e participativa depende de informações subsidiadas pela análise dos mecanismos de democratização, como o Conselho Escolar e o Projeto Pedagógico da referida escola.

O Conselho Escolar é determinado pelo Regimento² Unificado das escolas municipais, conforme indica seu artigo 8º:

Os conselhos Escolares são organismos consultivos e deliberativos, vinculados as Unidades Educativas do Município de Cametá, que atuam em regime de cogestão participativa nas mesmas, visando: aconselhar, fiscalizar e avaliar o seu sistema de ensino. (2010, p. 4).

Assim, o Conselho Escolar das escolas municipais, é uma orientação da SEMED/Cametá, com ênfase na gestão participativa.

Além deste, o Projeto Pedagógico também é orientado pelo Regimento, que afirma:

Art. 40 - A Unidade Educativa deverá elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico, com a participação de todos os segmentos da comunidade, devendo encaminhá-lo à Secretaria Municipal de Educação no início do ano letivo. (2010, p. 13).

Este documento orienta as escolas a construírem suas propostas pedagógicas, de forma coletiva e na gestão participativa.

Assim, o Conselho da Escola Nadir Valente é

[...] organismo consultivo, normativo, deliberativo, fiscalizador, que tem por finalidade orientar e dirigir os trabalhos, ações e esforços da Comunidade Escolar, para garantir melhoria na oferta e na qualidade de ensino [...]. (2011, p. 1).

Observa-se que o Conselho Escolar é um organismo que objetiva orientar e dirigir as ações educacionais da escola, viabilizando uma prática democrática, através da participação. Pois, “[...] esse colegiado torna-se

² Resolução nº 193, de 27 de agosto de 2010, pelo Conselho Estadual de Educação do Pará. Em que foi aprovado o Regimento Unificado para a Rede Municipal de Ensino, mantida pela SEMED/Cametá.

não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. [...]” (ANTUNES, 2002, p. 21).

O PPP da EMEF Nadir Valente também é um meio de democratização da gestão escolar, ao expressar um processo democrático de tomada de decisões. Logo, a escola em seu PPP busca

[...] uma gestão escolar democrática e participativa; uma gestão que assuma o papel de liderança, frente às exigências da comunidade escolar; uma gestão escolar que decida, planeje, estabeleça prioridades [...] (2011, p.45).

De acordo com este documento, a escola organiza-se em torno de um planejamento participativo e democrático. Para Veiga (2005), o PPP “[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico [...]”. (p. 13-14). Logo, o Conselho Escolar e o PPP são unidades de representatividade do cotidiano escolar que, em colaboração com todos os sujeitos da escola, constituem um compromisso no desenvolvimento de conhecimentos e na implantação da democracia, autonomia e cidadania na escola.

Nesse contexto, compreender se a gestão escolar da EMEF Nadir Valente vem se desenvolvendo de modo democrático e participativo, diante dos planos municipais de Cametá, significa levar em consideração os dados e informações dos sujeitos da escola capazes de subsidiar o presente trabalho e garantir a validade desta pesquisa científica. Para tal discussão, realizou-se entrevista com os seguintes sujeitos: uma professora, a vice-diretora e a diretora, que foram identificadas no texto como Bianca, Bruna e Beatriz,³ respectivamente. Assim, perguntou-se aos entrevistados se participam da elaboração do planejamento da educação municipal e da avaliação deste planejamento promovido pela SEMED/Cametá durante os últimos anos, gestão 2005 a 2008. Eles assim se manifestaram:

[...] Participo do planejamento promovido pela escola, pela SEMED não. [...] (Professora Bianca).

Desse planejamento da educação municipal a gente não participa [...] (Vice-Diretora Bruna).

Não [...]. Esse planejamento é feito, mas na parte teórica [...] a escola na verdade tem uma certa autonomia para estar fazendo algumas coisas por contra própria [...] (Diretora Beatriz).

³ Professora Bianca, Vice-diretora Bruna e Diretora Beatriz são nomes fictícios usados para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Observa-se nas falas das entrevistadas que a participação dos sujeitos da escola não acontece, de fato, no planejamento da educação municipal, pois há uma longa distância entre aqueles que pensam e aqueles que executam a política municipal. Todavia, verifica-se certa autonomia da escola que, por uma questão de necessidade e comprometimento, organiza seu planejamento com base na sua própria realidade, adotando, às vezes, aquilo que é proposto pelos planos municipais. Assim, gestores e planejadores da educação necessitam pensar em um planejamento voltado para a ação conjunta que envolva todos os olhares, a realidade da escola, que, de fato, ultrapasse o plano das orientações para o terreno das ações. Diante dessa questão, achou-se relevante perguntar aos sujeitos entrevistados se consideram que a gestão da EMEF Nadir Valente é, efetivamente, democrática. Eles indicaram que:

Sim, até porque não é decidido apenas pela diretora, é decidido através de reuniões em que todo mundo tem direito de falar, de participar, de estar concordando ou não, todo mundo é ouvido. (Professora Bianca).

A escola procura se desenvolver na gestão democrática, mas nem sempre, porque acredito que as pessoas ainda não estão preparadas [...] (Vice-Diretora Bruna).

[...] acredito que sim, não dá para ser cem por cento democrático [...]. Mas as decisões maiores o grupo decide, tem espaço para opinar, e dentro de um contexto bem responsável a escola já consegue dar os primeiros passos para a questão da democracia. (Diretora Beatriz).

Percebe-se que, para a professora, a gestão se desenvolve de forma democrática, através de reuniões coletivas, com decisões tomadas em conjunto. No entanto, na concepção da vice-diretora e da diretora, a gestão está caminhando em direção à democracia, pois elas acreditam que essa gestão não é totalmente democrática, pelo fato de as pessoas não estarem preparadas para isso. Para Veiga (2005, p. 18):

[...] 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, que atenua o individualismo.

Posto isso, indagou-se com os sujeitos que determinações são direcionadas a escola pelos planos municipais, no que se refere à contribuição com as ações pedagógicas que a professora exerce e a gestão escolar desenvolvida pela vice-diretora e diretora, estes assinalaram que:

Através do currículo que chega na escola, nós vamos fazer adequações na escola, como o plano de curso, planejamento das aulas [...] (Professora Bianca).

Nós não recebemos um planejamento de orientação na gestão, a escola desenvolve suas atividades, sua gestão democrática, de forma autônoma, porque nós não temos um direcionamento pela secretaria, não existe um plano municipal [...]. (Vice-Diretora Bruna).

Nenhuma, infelizmente eu não tenho muita coisa para falar com relação à questão [...]. (Diretora Beatriz).

Vemos nas colocações que ainda há uma limitação nos planos municipais no que se refere às orientações para a escola, especificamente para as ações pedagógicas do professor e da gestão democrática, pois vemos o não reconhecimento por estes sujeitos de contribuições significativas com suas práticas. Isso se reflete nas suas ações que se mostram autônomas diante dos restritos direcionamentos. Assim, Bordignon & Gracindo (2006, p. 168) indicam que “o Plano Municipal de Educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola definem as políticas de educação do município e da escola, respectivamente [...]”.

Diante das análises realizadas no contexto da escola sobre as apreciações dos sujeitos, verifica-se que ainda há muito o que se avançar em termos de planejar a educação, pois as propostas necessitam ajustar-se à realidade das escolas, e através do Conselho Escolar e da proposta pedagógica já podemos dar os primeiros passos para a democracia na educação.

Logo, aquilo que está nas orientações e nos planos ainda está muito distante da prática da escola, pois estes são documentos que a maioria das escolas e dos profissionais da educação não conhece e nem a eles tem acesso, o que significa perceber as mazelas que atingem o planejamento da educação, mas, além disso, proporcionar novos olhares sobre a realidade contribuindo, assim, para uma reaproximação entre a teoria e a prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada para identificar as determinações do planejamento educacional e da gestão em termos de mudanças, tomando como referência o planejamento de educação municipal de Cametá e suas determinações para a gestão escolar da EMEF Nadir Valente levou-me a identificar muitos resultados que estão reunidos nestas considerações, embora não se esgotem nelas.

O trabalho permitiu um olhar para o planejamento da educação municipal no contexto da SEMED/Cametá, com o intuito de verificar que determinações são direcionadas à escola, com vistas a contribuir com a gestão democrática.

Pela pesquisa se evidenciaram os principais documentos que formalizam o planejamento da educação municipal, como: Plano Diretor, Plano de Ações Articuladas, Organograma da Administração da Educação e o Regimento Unificado das escolas municipais, com ações-chave para a função social da escola. Todavia, a ausência de um Plano Municipal de Educação no município de Cametá, que venha a orientar as unidades educacionais é, talvez, um ponto frágil dessa organização, pois a SEMED/Cametá não tem um esboço escrito e sistemático de um Projeto Pedagógico, em termos de sistema, capaz de dar conta de uma orientação mais definida, embora a educação esteja nos documentos mencionados.

Observou-se que a escola Nadir Valente, por sua vez, organiza-se administrativa e pedagogicamente por meio do seu Projeto Pedagógico com ações do PDE e projetos como o Mais Educação, que atendam às suas reais necessidades como meios que visem a superar as dificuldades dos alunos, participação no contexto escolar, melhoria da infraestrutura e gestão participativa, dentre outras ações propostas de seu próprio planejamento.

Assim, a pesquisa apontou a autonomia da escola pública frente às diretrizes traçadas pelos planos municipais, visto que esta já se direciona no caminho da gestão democrática, mesmo que poucas sejam as propostas que as orientem nesta direção. Ou seja, é possível afirmar que a EMEF Nadir valente construiu sua autonomia à medida em que ficou evidente uma certa reconstrução das determinações do planejamento recebidos da SEMED, à luz dos interesses de democratização da gestão da própria escola. Esta se apoia, às vezes, nas orientações da Secretaria, por meio do regimento unificado das escolas, mas vê em sua Proposta Pedagógica e no Conselho Escolar os instrumentos de democratização da gestão escolar.

Logo, a aceitação do vínculo que se estabelece entre sujeitos que planejam e os atores da escola é de extrema importância para o desenvolvimento de metas e orientações que contribuam para que a educação atinja seu papel de formação para a cidadania, tornando imprescindível crer que, entre tantos referenciais, o planejamento educacional, voltado para a abordagem política e não somente técnica, é o menos contraditório, e o que pode não permitir principalmente que o ensino se torne automatizado e reproduzidor das relações de dominação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 2.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. *Gestão da Educação: O Município e a Escola* In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CALAZANS, Maria Costa. *Planejamento da Educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções*. In: KUENZER, M. Julieta C.; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CAMETÁ. **Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município de Cametá**. 2011. p. 1-114. Disponível em: <<http://www.cameta.pa.gov.br>>.

_____. **Plano Diretor do Município de Cametá**. Lei nº 086, de 19 de junho de 2007. p.1-56.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Regimento Escolar e Estrutura Curricular Unificados para Rede Municipal de Ensino do Município de Cametá-PA**. Resolução nº 193, de 27 de Agosto de 2010.

COLARES, A. A. et al. *Planejamento participativo: Aspectos conceituais e práticos*. In: VELANGA, C. T.; BRASILEIRO, T. S. A.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. (Orgs.). **Gestão educacional e escolar: Desafios e possibilidades na contemporaneidade**. São Carlos, SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola**. Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 23.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O capital**. 7.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o Projeto Político da escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E.M.E.F. Profa. Maria Nadir Filgueira Valente, 2011. p.1-60.

REGIMENTO DO CONSELHO ESCOLAR DA E.M.E.F. Profa. Maria Nadir Filgueira Valente, 2011. p.1-06.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 19.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

A EDUCAÇÃO DO NEGRO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS

*Claudio Lopes de Freitas*¹

Resumo: Este artigo aborda a luta dos negros brasileiros pelo reconhecimento da cidadania, em especial seus direitos a uma educação de qualidade tomando como referência os textos constitucionais e a legislação educacional correlata, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e incluiu a análise de todas as cartas constitucionais brasileiras, de 1824 a 1988, evidenciando os fragmentos que versam sobre a definição de cidadão brasileiro, a questão racial e os problemas que afetam especificamente as populações afro-brasileiras. Os resultados do estudo evidenciam que a inclusão do negro como cidadão foi um processo de luta realizado pelos movimentos negros que conseguiram no âmbito do direito incluir cada vez mais o tema racial e a ampliação da proteção jurídica as populações negras, a seus descendentes e a seu patrimônio histórico e cultural. A conclusão lembra que, apesar dos avanços na legislação, é preciso ainda lutar para transformar o texto da lei em direito vivido e exercido cotidianamente pelos afro-brasileiros.

Palavras-chave: Negro; legislação educacional; Educação das Relações Étnico-Raciais.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é analisar a evolução da questão racial no âmbito da legislação brasileira, em especial nas diferentes Constituições, pois, apesar do princípio da igualdade que caracteriza a ordem constitucional, as constituições brasileiras, como espelhos de uma sociedade erguida sob a égide da exclusão do negro, tenderam a não garantir a cidadania dos afro-brasileiros. Apenas as mais recentes cartas constitucionais, em particular a de 1988, que ainda se encontra em vigor, mudaram esta orientação excludente.

Assim, o texto aborda a luta dos negros brasileiros pelo reconhecimento de sua cidadania, em especial de seus direitos a uma educação de qualidade, tomando como referência os textos constitucionais e a legislação educacional correlata, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e incluiu a análise de todas as cartas constitucionais brasileiras, de 1824 a 1988, bem como a legislação delas decorrentes, em especial as voltadas as questões educativas, evidenciando os fragmentos dessas legislações que versam sobre

¹ Licenciado Pleno em Pedagogia – Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.

a definição de cidadão brasileiro, a questão racial e os problemas que afetam especificamente as populações afro-brasileiras.

Como explicam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), apesar da pesquisa documental estar muito próxima da pesquisa bibliográfica, esta se diferencia pela natureza das fontes, pois, enquanto o estudo bibliográfico remete às fontes secundárias, trabalhadas pelos diferentes autores, o trabalho documental se volta para os materiais que ainda não receberam tratamento científico, constituindo-se em fontes primárias que permitem uma relação mais direta com os fatos a serem analisados. Além disso, o uso de documentos permite acrescentar a dimensão temporal à análise das problemáticas sociais, pois estes expressam a conjuntura histórica que os forjou.

Assim, a análise documental nos permitiu compreender os avanços e as descontinuidades da legislação em sua dimensão histórica e os desafios de materializar e garantir a permanência dos direitos alcançados pelos afro-brasileiros, principalmente após a carta constitucional de 1988. Como lembra Bobbio (2004, p. 65), se os direitos do homem podem ser apreendidos como um aspecto positivo da idade moderna e uma sinalização do progresso moral da humanidade, nem por isso estes estão efetivamente garantidos. Em suas palavras:

[...] descendo do plano ideal ao plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva.

2 A CIDADANIA DOS NEGROS E AS CARTAS CONSTITUCIONAIS

A história do negro brasileiro inicia-se com a chegada de grandes levas de escravos vindos da África, a partir de meados do século XVI, para participarem forçadamente do processo de mineração e cultivo da cana-de-açúcar. (Cf. ALBUQUERQUE e FRAGRA FILHO, 2006).

Quando chegavam ao Brasil, os negros não eram considerados cidadãos, não tendo seus direitos fundamentais garantidos. Apesar disso, os negros livres e escravos sempre se manifestaram contra a ausência de direitos e lutaram pelo reconhecimento de sua cidadania. Tal luta se expressou no campo jurídico, pela promulgação de leis que evidenciam as conquistas obtidas pela força da organização política e social dos negros, pois como explica Moura (1992, p. 39): “o negro não apenas povoou e criou a riqueza nacional, assim como transmitiu a sua cultura, mas também participou da sua vida política”.

Em resposta às pressões políticas exercidas pelos negros brasileiros, surgem, a partir do século XIX, as primeiras leis que irão garantir direitos aos negros livre e libertos. O marco desse processo deu-se com a constituição de 1824, no Brasil Império. Nessa, fica evidenciada a inclusão do negro como cidadão, conforme seu artigo 6º, inciso I, que prevê: São cidadãos brasileiros: “Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos (...)”. Entretanto, ao mesmo tempo em que incluía os negros como cidadãos, a Carta Constitucional os manteve excluídos da vida política, pois estes não poderiam votar; isso fica evidente no artigo 94, inciso II, que estabelece:

Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se: I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego; II. Os Libertos.

No aspecto educacional, esta Constituição assegurava, no artigo 179, inciso XXXII, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, entre eles os negros livres e forros. Quanto aos escravos, a Constituição não assegurava e nem vedava o acesso à educação, pois esse assunto nem foi mencionado. Todavia, a proibição foi dada na legislação subsequente, pela reforma de Couto Ferraz de 1854, em seu Decreto nº 1331, artigo 69, que previa: “não serão admitidos a matricula, nem poderão frequentar as escolas: 1º os meninos que padecerem moléstias contagiosas; 2º os que não tiverem sidos vacinados; 3º os escravos”. Contudo, a impossibilidade de os escravos frequentarem a escola não tranquilizou as famílias brancas. O receio dessas famílias era que escravos, escondendo sua condição e passando-se por libertos, pudessem frequentar as escolas e se misturar aos seus filhos. Essa situação levou a um maior rigor para a admissão de negros nas escolas.

Mesmo com a promulgação da Lei Áurea pela princesa Isabel, no dia 13 de maio de 1888, pouca coisa mudou para os negros brasileiros no final do século XIX. Assim, tal marco político não expressou a conquista da cidadania negra, pois, apesar de primar pela liberdade, a abolição não trouxe mudanças significativas para a vida dos negros. A maioria continuou a conviver em péssimas condições de moradia, sem escolaridade, sem emprego e sofrendo várias formas de preconceito (SILVA FILHO, 2006).

Nesse mesmo sentido, a Constituição de 1891 não se preocupou em assegurar nenhuma espécie de direito aos negros. Não houve nenhum incentivo legal de proteger e incluir a população afro-brasileira como cidadãos, apesar da constituição preconizar a igualdade perante a lei como um valor a ser defendido pela então recente República, tanto que, no artigo

72, promulga: “Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégio de nascimento”.

Assim, apesar do princípio da igualdade, contido na Constituição de 1891, repudiar os privilégios de nascimento que caracterizavam a monarquia, esta definição não assegurou a igualdade racial, a despeito da Lei Áurea de 1888. Além disso, os incisos 1º e 2º do § 2º, do artigo 70, desta mesma Constituição, excluíram os mendigos e analfabetos do direito de exercer a vida política, de votar e ser votado, limitando diretamente a ação dos negros recém-libertos, pois a maioria destes se encontrava nessas duas condições, pela ausência de acesso à educação formal e ao trabalho assalariado.

Mesmo assim, os negros, com muita resistência, conseguiram desenvolver suas histórias educativas, criando estratégias particulares de acesso ao saber escolar. Sobre este período, final do século XIX, explica Cruz (2005, p. 27) que,

[...] embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

Ao longo do período republicano a população negra passou a ter uma visão mais crítica e ampliada da sociedade. Tal visão irá se estender durante os anos subsequentes, o que irá acarretar o surgimento de expressões que tentam demonstrar a existência de desigualdades entre negros e brancos, tais como “preconceito racial”, “discriminação racial” e “segregação racial”. A partir da criação desses termos, ficou evidente que os negros buscavam ser reconhecidos como cidadãos, lutando contra o complexo de inferioridade, que foi historicamente construído no período escravocrata e mantido após a abolição.

As lutas contra as desigualdades raciais e os preconceitos que agrediram, e que ainda agredem, a população negra podem ser analisadas através das constituições brasileiras elaboradas no século XX, pois estas demonstram o difícil reconhecimento da cidadania do negro no Brasil.

Nesse sentido, durante o governo de Getúlio Vargas, na Constituição de 1934, artigo 113, pela primeira vez surge o termo raça incluída pela igualdade, que estabelecia:

1) Todos são iguaes perante a lei. Não haverá privilegios, nem distincções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões proprias ou dos paes, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéas políticas.

Esta constituição demonstrou um avanço em relação à constituição anterior. Entretanto, apesar de esta legislação incluir o termo raça na igualdade perante a lei, ainda continha ideias preconceituosas. Tal situação ficou expressa, no artigo 138, alínea b, que incumbia a União, aos Estados e aos Municípios, “estimular a educação eugênica”.

Assim, o preconceito e a segregação entre negros e brancos era um processo bastante generalizado, fazendo-se presente até mesmo nas linhas desta Constituição. Os governantes, baseados em ideias eugênicas, defendiam uma educação voltada à classe dominante, isto é, uma instrução voltada somente para os brancos, tidos como a “raça superior”, impulsionados pela ideologia da superioridade racial tão em voga na Alemanha, onde os eugenistas defendiam a pureza racial. No Brasil, essa situação pode ser percebida ainda no Decreto-lei n.º 7.967/45, artigo 2º,

Atender-se-á, na admissão de imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia.

Ao acentuar “as características mais convenientes da sua ascendência europeia”, a sociedade brasileira tendia a beneficiar os imigrantes europeus em detrimento da expressiva população negra que morava no Brasil. Por isso, os ex-escravos, para conseguirem trabalho assalariado, tiveram de enfrentar a concorrência dos imigrantes, mas sua situação era desfavorável, pois a maioria da população negra era analfabeta e não desfrutava de educação. Além disso, para a maioria da elite intelectual brasileira os negros eram pobres porque eram sujeitos, ignorantes e inadequados para a sociedade por acumularem diversas formas de doenças. (Cf. MACHADO, 2009).

Assim, para os governantes, a população negra e pobre era a grande responsável pela situação social que vivia, sem ao menos se importarem com os aspectos históricos que condenaram a maior parte da população negra, sendo alijada de seus direitos e esquecida à margem da sociedade.

Essa situação explica porque na Constituição de 1937, no período do Estado Novo, o termo raça não tenha ficado expresso na legislação. Entretanto, o termo igualdade ficou mantido, mas de forma genérica, superficial e abstrata porque não especificou quem seriam os incluídos pela palavra “todos”. Assim, expressa o artigo 122:

A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

1º) **todos** são iguais perante a lei;

2º) **todos** os brasileiros gozam do direito de livre circulação em todo o território nacional, podendo fixar-se em qualquer dos seus pontos, aí adquirir imóveis e exercer livremente a sua atividade;

Como nos explica Baraviera (2005), essa Constituição foi um retrocesso em relação à legislação anterior, uma vez que a Constituição de 1934 mencionava em seu artigo 113 o termo igualdade, incluindo expressamente a questão racial e outras não menos importantes. Assim sendo, apesar de a Constituição anterior mencionar a questão da eugenia, a alusão à palavra raça configurava-se como um momento de vitória que foi perdida na Carta de 1937.

Com o fim do Estado Novo, a saída de Getúlio Vargas e a redemocratização do país, que resultou na vitória do General Eurico Dutra para presidente, foi promulgada em 1946 a quinta Constituição brasileira. Essa, na mesma linha da legislação anterior, omite a questão racial, reproduzindo praticamente o mesmo texto sobre a igualdade, como evidencia o artigo 141 que expressa:

A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º Todos são iguais perante a lei.

Situação diferente surgiu nas cartas constitucionais de 1967 e 1969 que retomaram a questão racial. Vale ressaltar que esse avanço jurídico surge em um período de extremo autoritarismo, em virtude do golpe militar de 1964. Essas não apenas trouxeram de volta o termo raça para o texto constitucional, como também mencionaram, pela primeira vez, punição contra o preconceito. Tal situação pode ser observada nos artigos que seguem:

Art. 150 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 1º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei. (BRASIL, 1967).

[...]

Art. 153 [...] §1º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça. (BRASIL, 1969).

A retomada da questão racial nessas duas constituições não se deu pelo interesse dos próprios governantes militares, mas pelas lutas

incessantes realizadas pelos movimentos negros. Uma vez que, durante o regime da ditadura, o governo realizou grande repressão a qualquer forma de movimentos e censurou grandes e pequenos meios de comunicação, que estavam proibidos de publicar assuntos que questionassem o poder do Estado. Sobre essa situação, Santos (2005, p. 46) explica que, durante o governo Médici, de 1969 a 1974,

[...] nenhum jornal, grande ou pequeno, podia publicar nada sobre índios, esquadrão da morte, movimento negro e guerrilha – era como se, por decreto, tais problemas não existissem.

Além disso, a menção à questão racial nas cartas constitucionais de 1967 e 1969 significou o reconhecimento da Lei Afonso Arinos, nº 1.390, de 3 de julho de 1951, criada no período democrático entre o governo de Vargas e o golpe dos militares. Esta lei incluía entre as contravenções penais os atos de discriminação racial e de cor em qualquer estabelecimento comercial ou de ensino. As penas para as práticas de preconceitos mencionadas nesta lei iam desde a prisão a multas, conforme os artigos:

Art 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

[...]

Art 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Após a abertura política na década de 1980, durante o governo do presidente José Sarney, a lei Afonso Arinos foi substituída pela Lei nº 7.437, de 20 de Dezembro de 1985, que ampliou as práticas de preconceito punidas pela lei ao incluir a discriminação por sexo e estado civil, como se observa em seu artigo 1º que expressa: “constitui contravenção, punida nos termos desta lei, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil”. Observa-se que essa lei faz menção e pune a discriminação por gênero, o que significa expandir a proteção jurídica às mulheres.

A Constituição de 1988, elaborada por membros políticos eleitos pelo povo, é considerada a mais importante de todas as constituições brasileiras por suas características democráticas e participativas. Nesse contexto, a luta do movimento negro se demonstra mais forte e organizada, influenciando no avanço da questão racial na nova constituição. Assim, a luta do movimento negro foi um fator importante para que a Constituição considerasse a formação multirracial do país e adotasse normas de proteção aos negros. Neste sentido, o artigo 3º, inciso IV, expressa como um de seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

No mesmo sentido, a lei reconhece o caráter multicultural na formação de nossa sociedade quando estabelece, no artigo 12, que a naturalização dos originários de países de língua portuguesa necessita apenas de residência por um ano ininterrupto no Brasil e idoneidade moral. Assim fazendo, a Carta Constitucional unifica pela língua os povos que constituem base étnica da sociedade brasileira, pois, além de Portugal, o português é falado em muitos países africanos, como Angola.

Como analisa Baraviera (2005), vários artigos da Constituição de 1988 demonstram que os legisladores não se prenderam a uma falaciosa necessidade de branqueamento da sociedade brasileira, respeitando a pluralidade étnica que a caracteriza. Exemplo é o artigo 215, que protege as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos que constituíram a nação, através, inclusive da fixação de datas comemorativas para os eventos considerados importantes pelos diferentes grupos étnicos nacionais. Como exemplo, temos o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695. Essa data tenta lembrar o quanto o país é marcado por diferenças e discriminações raciais, é também uma luta pela visibilidade do problema, pois a questão racial sempre foi negada, pela sociedade brasileira.

Outro fator importante mencionado pela Constituição de 1988 se refere à criminalização do racismo. O inciso VIII do artigo 4º demonstra que a legislação não irá tolerar a prática de discriminação repudiando qualquer ato de racismo, no país ou fora dele. A Carta Magna foi mais além, no inciso XLII do artigo 5º, transforma o racismo em crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988). O termo racismo não abrange apenas a população negra, mas todos os grupos étnicos, pois a palavra racismo utilizada no texto da lei indica as práticas ofensivas que se apoiam sobre supostas diferenças raciais, afirmando a inferioridade de um grupo social em relação a outro.

Quanto às comunidades quilombolas, essas também conquistaram o direito à posse de terras na Constituição de 1988. Pressionado pelas lutas do movimento negro, o Estado reconheceu sua dívida histórica com esses grupos, uma vez que estes, pela Lei de terras do século XIX, foram impedidos de adquirir terrenos legalmente. Assim, o artigo 68 indica que: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Além disso, a Carta Constitucional reconhece o valor histórico das comunidades quilombolas, tanto que, no artigo 216, no parágrafo 5º, estabelece: “ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

No aspecto religioso, o movimento negro organizado também conquistou vitórias na Constituição. Apesar de o artigo 19, inciso I, consagrar o Estado brasileiro como laico, o artigo 5º e seus incisos VI, XVII, XVIII e XIX, promovem a tutela constitucional das instituições religiosas e a liberdade de crença. Diferente das constituições anteriores, a liberdade religiosa é mais ampla permitindo a inclusão das várias religiões e cultos afro-brasileiros. Essa situação contribui para superar os estereótipos que separam as religiões cultuadas por brancos e negros, onde as religiões afro-brasileiras são consideradas historicamente, como explica Santos (2005, p. 66), práticas de “magia negra”.

No âmbito educacional observa-se o reconhecimento da importância histórico-cultural dos grupos negros na construção e desenvolvimento do país. De tal forma o artigo 242, parágrafo 1º, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Nesse aspecto a Constituição de 1988 vai além das outras Cartas porque abandona a ideia de educação eugênica.

Após a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, destacou a necessidade de uma educação centrada não somente na igualdade, mas também no reconhecimento da diversidade, através do estudo das principais raízes étnicas e culturais que, ao longo da história, contribuíram na formação do Estado brasileiro. Com isso, em seu artigo 26, parágrafo 4º, estabeleceu que

[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Apesar do avanço, na redação desse artigo observa-se que a lei se limitava apenas à disciplina de História, não determinando os níveis de ensino

e também não criando nenhuma obrigatoriedade para o ensino da história e da cultura negras. Assim fazendo, a lei permitia que as escolas pudessem não reconhecer a contribuição dos afro-brasileiros e de sua cultura na construção do país. Este quadro deixa perceber que a questão dos negros ficou pouco evidenciada na primeira versão da LDB.

Essa situação levou o Movimento Negro a reivindicar mudanças na legislação, que culminou na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Esta alterou a LDB de 1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Como modificações na LDB, esta lei acrescentou os artigos 26-A, 79-A e 79-B. Além disso, veda o parágrafo 3º do artigo 26-A e o artigo 79-A. A redação final dessas modificações foi dada pela Lei nº 11.645 de 2008, como segue:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Em decorrência dessas alterações a atual versão da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) legisla de forma mais atuante e significativa quando determina no artigo 26-A a obrigatoriedade do estudo das histórias e das culturas afro-brasileira e indígena em toda a Educação Básica, nas escolas públicas ou privadas. O parágrafo 1º deste artigo esclarece que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena que caracterizam a formação do povo brasileiro, tais como: o estudo da história da África e dos africanos; a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; a cultura negra e indígena brasileira; o negro e o índio na formação da sociedade nacional e suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas do Brasil. O parágrafo 2º estabelece que esses

conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com destaque às áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Por fim, o artigo 79-B inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Como consequência das modificações realizadas a partir da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi promulgada a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O relatório elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprova e regulamenta as Diretrizes Curriculares, indica que o objetivo destas é oferecer uma resposta na área da educação à demanda da população afrodescendente através de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Assim, tal política curricular busca combater o racismo e as discriminações que atingem a maioria dos negros. Para tanto, propõe a divulgação e a produção de conhecimento, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, sejam estes descendentes de africanos, povos indígenas europeus ou asiáticos. (BRASIL/DCN, 2005).

As diretrizes possuem como meta assegurar o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, bem como o direito de todos os cidadãos brasileiros de terem acesso a uma educação de qualidade e professores capacitados para lidar com situações produzidas pelo racismo e pela discriminação social. Esses docentes devem ser profissionais sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira.

Na educação das relações étnico-raciais as ações e conquistas das políticas públicas institucionais e pedagógicas visam à reparação, ao reconhecimento e à valorização da cultura, história e identidade dos afro-brasileiros. Essas ações dependem de condições intelectuais, físicas, materiais e afetivas para o ensino e aprendizagem, nas quais professores, alunos negros e não negros sintam-se valorizados e apoiados. Neste sentido, a importância da reeducação das relações entre negros e brancos é apresentada como um fator decisivo. Por todo o exposto, os sucessos dessas ações dependem do trabalho conjunto e articulado dos processos educativos com as políticas públicas e os movimentos sociais, pois não depende somente da escola realizar mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da legislação brasileira, em particular nos textos constitucionais, desvela a progressiva inclusão da problemática racial como consequência das pressões dos movimentos afro-brasileiros sobre o Estado.

Como demonstramos ao longo do texto, apesar do princípio da igualdade se encontrar inserido em todas as nossas constituições, estas nem sempre comportaram a igualdade racial e nem asseguraram a cidadania dos afro-brasileiros. Em verdade, apenas a Constituição de 1988 apresenta um texto que não reproduz as noções preconceituosas presentes em maior ou menor grau nas cartas anteriores.

Todavia, da lei à prática muita coisa ainda há por ser feita, pois a dificuldade de acesso à educação, à saúde, ao trabalho e à renda ainda marcam a vida da maioria dos negros brasileiros. É preciso insistir, como nos explica Portella (2007), para que as ações voltadas a assegurar a cidadania dos afro-brasileiros deixem de ser uma política de governo, que muda ao sabor da troca do gestor público e se tornem efetivamente uma política de Estado, evidenciando o desejo de um povo por um país no qual o princípio da igualdade leve à valorização da diferença.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BARAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A questão racial na legislação brasileira**. Universidade do Legislativo Brasileiro. 2005. Monografia (Especialização em Direito Legislativo), UNILEGIS/UFMS. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.639/03**. Altera a LDB, lei 9.394/96, para inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2003.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 2009.

_____. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 2009.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 2009.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 2009.

_____. Constituição (1969). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, SENADO, 2006.

_____. **Decreto Nº. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacao/doimperio>>.

_____. **Lei Afonso Arinos. Lei Nº 1.390, de 3 de Julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça ou cor. Disponível em: <http://www.cedine.rj.gov.br/legisla/federais/LEI_AFONSO_ARINOS.pdf>. Acesso em: 2009.

_____. **Lei Nº 7.437, de 20 de Dezembro de 1985**. Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L7437.htm>>. Acesso em: 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da Republica Federativa, poder executivo, Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena”. Brasília, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem Sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População Negra e Escolarização na Cidade de São Paulo nas Décadas de 1920 e 1930**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2009.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães de. **A Educação no Brasil no Período Colonial: Um olhar sobre as origens para compreender o presente**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: Alcances e limites. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Avançados (IEA), v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004.

PORTELLA, Tânia. Combate às desigualdades na educação escolar. **Democracia Viva**, n. 34, jan./mar. 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul. 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos; 7)

SILVA FILHO, José Barbosa da. **História do Negro no Brasil. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**, Niterói, RJ, Quartet/EdUFF, n.7, nov. 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

O PROINFO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INFORMÁTICA EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA¹

*José Maria de Freitas Junior*²

Resumo: O presente artigo é resultado de um estudo sobre o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) e a formação de professores em Informática Educativa no município de Cametá-PA. Seu objeto de pesquisa é a formação dos professores realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através de cursos oferecidos pelas secretarias de educação municipais e estaduais. Nessa pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: entrevistas, observações e análise documentais. Os agentes da entrevista escolhidos para este fim são professores de instituição de ensino e coordenadores representantes das secretarias de educação. Conclui-se, após trilhar essa trajetória de pesquisa, que a inserção do Proinfo no município de Cametá ainda está abaixo do que se espera, principalmente no sentido da formação dos professores, ligado aos aspectos profissionais, políticos e pedagógicos. E mais, apesar da existência de muitos estudos, ainda não se tem clareza dos fundamentos pedagógicos que conduzem a eficácia da utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. No campo empírico, igualmente, as instituições de ensino pesquisadas não apresentam perspectivas e melhores metodologias que contemplem os projetos de trabalho junto aos recursos tecnológicos disponíveis na instituição, refletindo a fragilidade desse processo tão recente da Informática Educativa na escola.

Palavras-chave: Proinfo; informática educativa; formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto analisa a formação dos professores realizada na Secretaria de Educação do Município de Cametá (SEMED) a partir da implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) nesse município.

Entendemos que a formação tanto inicial quanto continuada são importantes, fundamentais às práticas pedagógicas. Sendo assim, advogamos que a informática educativa, como as demais tecnologias da informação e comunicação (tecnologias educacionais) (TICs) fazem parte

¹ Trabalho apresentado no I Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional realizado na UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, realizado no período de 08 a 10 de setembro de 2011, sob orientação do Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva. Essa pesquisa é parte integrante da monografia apresentada à Faculdade de Educação do CUNTINS/UFPA, como requisito obrigatório para obtenção do título de Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional.

² Pedagogo. Mestrando em Educação (UFPA). Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional da UFPA, CUNTINS/Cametá.

da “nova realidade e da nova qualificação” do trabalhador, uma vez que essas novas exigências, que geram novas habilidades, estão sendo postas na contemporaneidade. Entendendo-se que os sistemas de ensino são os principais atores dos programas educacionais, objetivamos nessa pesquisa investigar a implementação do Proinfo em Cametá com o estudo da formação de professores.

A pesquisa foi realizada em Cametá, a partir de visitas nas escolas, e realizações de entrevistas com professores e coordenadores representantes da SEMED e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), através da 2ª Unidade Regional de Ensino (2ª URE). O universo da pesquisa é composto por cinco escolas, sendo três da rede municipal de ensino e duas da rede estadual, escolas essas que possuem nos laboratórios de informática computadores advindos do programa Proinfo.

O problema desta pesquisa versa na tentativa de entender como está sendo desenvolvida a formação dos professores das secretarias de educação a partir da implantação do Proinfo no município de Cametá.

São objetivos da pesquisa: 1) analisar como ocorre a formação docente no contexto do Proinfo em Cametá/PA; 2) averiguar como ocorre a formação dos professores para atuar com a informática educativa nas escolas que são atendidas pelo Proinfo; 3) identificar a percepção dos sujeitos acerca da formação que recebem para o uso das tecnologias nas salas de aula.

Para tanto, *essa* pesquisa é justificável por razões pessoais e profissionais. Pessoal, uma vez que as temáticas trabalho e educação, políticas públicas e formação docente, informática educativa, chamam-me a atenção desde quando comecei minha iniciação científica em 2005, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesse período executava atividades como coordenador do laboratório de informática em uma escola³ no referido município. Razão profissional justifica-se por entender que a Educação e Tecnologia, mais precisamente a Informática Educativa, são temas contemporâneos, além disso, vivemos numa sociedade tecnológica e seu desenvolvimento, influencia as instituições e as organizações sociais como a escola.

2 UMA BREVE VISÃO HISTÓRICA DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, NO BRASIL

No Brasil, como em outros países, o uso do computador na educação teve início com algumas experiências em universidades no princípio da década

³ Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria de Nazaré Peres.

de 1970. Em 1971, foi realizado na Universidade Federal de São Carlos um seminário intensivo sobre o uso de computadores no ensino de Física, ministrado por E. Huggins, especialista da Universidade de Dartmouth, EUA (SOUZA, 1983 apudVALENTE, 1999a).

Segundo Valente (1999a), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras promoveu, no Rio de Janeiro, a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE).

Já em 1973, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (NUTES/ CLATES) usou software de simulação no ensino de Química. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nesse mesmo ano, realizaram-se algumas experiências usando a simulação de fenômenos de Física com alunos de graduação. Em 1976, um grupo de professores do Departamento de Ciência de Computação, produziu o documento “Introdução a Computadores”, financiado pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN/MEC) (VALENTE, 1999a).

Dessa forma, foram iniciados os primeiros trabalhos com o uso de Logo com crianças, essa experiência era realizada com filhos de professores da UNICAMP e nas atividades era utilizado o único terminal de raio catodo ligado ao computador PDP 10 que a UNICAMP dispunha (idem).

Nos anos seguintes foram realizadas muitas atividades baseadas em experiências e no trabalho de Papert⁴ e Minsky⁵. Estes educadores, por sua vez, retornaram ao Brasil para ministrar seminários e participar das atividades do grupo de pesquisa sobre o uso de Logo em Educação que tinha se estabelecido. Essas experiências e estudos deram origem em 1982 a grupos de pesquisas, consolidando assim na criação do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), em maio de 1983.

⁴ Professor Seymour Papert é matemático, Ph.D, diretor do grupo de Epistemologia e Aprendizado do Massachusetts Institute of Technology (MIT) é um dos fundadores do MIT Media Lab, onde continua pesquisando. Ele também trabalha em um programa de educação de jovens infratores em Maine, onde mora. Desenvolveu uma linguagem de programação totalmente voltada para a educação, o Logo.

⁵ Marvin Lee Minsky é catedrático Toshiba de Artes e Ciências da Mídia, e professor da Engenharia Elétrica e Ciências da Computação no Massachusetts Institute of Technology. Suas pesquisas levaram a avanços teóricos e práticos em inteligência artificial, psicologia cognitiva, redes neurais, e a teoria das funções recursivas e máquinas de Turing. Ele fez grandes contribuições aos domínios da descrição gráfica simbólica, geometria computacional, representação do conhecimento, semântica computacional, aprendizagem simbólica e conexionista. Ele esteve também envolvido com muitos estudos de tecnologia avançada para a exploração do espaço. Elaborou e construiu a primeira tartaruga mecânica para o Logo.

Segundo Almeida (2000, p. 49), os métodos de estudos e análise do NIED se baseavam nas bases e proposta de Papert (1994), que “propôs inicialmente uma metodologia, ou ‘filosofia’, e uma linguagem de programação Logo, que construíram a abordagem construcionista”. Sendo assim, o uso de computadores segundo os princípios construcionistas foi proposto por Papert com base nas ideias de diferentes pensadores contemporâneos⁶, “ideia que não se contrapõem, mas se inter-relacionam em um diálogo que as incorpora num processo de descrição-execução-reflexão-depuração (ALMEIDA, 2000, p. 49).

Portanto, acredita-se que já existiam no início dos anos 1980 várias iniciativas relacionadas ao uso da Informática na Educação no Brasil. Eram iniciativas que se baseavam no que se realizava em outros países e ao interesse do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), no que tange ao processo de disseminação da Informática na sociedade, que despertaram o interesse do Governo e de pesquisadores das universidades na adoção de programas educacionais baseados no uso da informática. Essa implantação teve início com o primeiro e o segundo Seminário Nacional de Informática na Educação realizados, respectivamente, na Universidade de Brasília (UNB) em 1981 e na Universidade Federal da Bahia em 1982 (Seminário Nacional de Informática na Educação I e II, 1982).

No entanto, em relação ao Brasil, Valente e Almeida (1997, p. 1) apontam que as dificuldades de implantação do processo de informatização nas escolas públicas foram decorrentes da falta de verbas e, sobretudo, de outros fatores entre os quais desta a preparação inadequada dos professores diante da abordagem de mudança pedagógica assumida nos projetos e programas, dificilmente, compreendida pelos professores.

3 O PROINFO

Criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), o Proinfo tem por objetivo promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Seu funcionamento se dá de forma descentralizada, em cada unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual Proinfo, cujo trabalho principal é introduzir as TIC’s nas escolas públicas.

⁶ Dewey, Freire, Piaget, Vygotsky são os principais inspiradores do pensamento de Papert (ALMEIDA 2000). Para que possamos entender melhor como se dá o processo de utilização da informática no processo de ensino-aprendizagem baseado em abordagem construcionista (cf. ALMEIDA, 2000).

O Proinfo é desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), por meio do Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as secretarias estaduais e algumas municipais de educação.

Este programa abrange a rede pública de ensino fundamental e médio de todas as unidades da Federação, tendo como objetivos:

- Melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem;
- Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva no ambiente escolar, mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas;
- Educar para a cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida;
- Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico-tecnológico;
- Valorizar o professor.

Para Oliveira (2007), a implantação da Informática Educacional na escola pública dar-se-á através de:

- Projetos de adesão elaborados pelas escolas;
- Instalação de laboratórios de informática;
- Capacitação de recursos humanos, como agentes multiplicadores.

Desde sua elaboração, o Proinfo dedica espaço especial à formação tecnológica dos professores envolvidos no programa. Ainda sob a nomenclatura “capacitação de recursos humanos”. Onde, mediante a capacitação dos professores, pretende-se:

[...] criar uma cultura escolar de uso das novas tecnologias de comunicação e informação e, em especial, do computador. Quer-se com isso privilegiar a aprendizagem baseada na construção do conhecimento, preparando o professor para assumir uma nova postura pedagógica. (COSTA, 2009).

Percebe-se que o Proinfo desenvolve cursos voltados para capacitação de professores, para a inserção de computadores nos ambientes escolares como ferramenta auxiliadora nas tarefas educacionais, contribuindo com a inclusão digital. Dando acesso e oportunidade para as pessoas que não têm condições de adquirir contato com as TICs.

Enfim, esta extensa propagação do computador tende cada vez mais a se disseminar por todo o planeta e por esse motivo é que os recursos informatizados devem receber atenção especial dos profissionais, da área da

educação, que pretendem realizar um trabalho sintonizado com a evolução do conhecimento da sociedade moderna diante das novas tecnologias educacionais.

Para tanto, Levy (1999) advoga que, para criar oportunidade de acesso aos alunos a fontes extraordinárias de informação e conhecimentos com as TICs em nossa sociedade, requer da escola transformação na avaliação, na gestão, no trabalho docente e na formação de professores alicerçadas na conhecida “revolução microeletrônica”, e essa revolução por si só não é responsável por toda essa transformação que impera sobre essa nova sociedade, observa Levy (1999), Sancho e Hernández (2008) Libâneo (2007), Freire (2000) Penteadó (1998) e outros.

4 O QUE É INFORMÁTICA EDUCATIVA?

Para que possamos entender o processo de Informática Educativa baseados no atual contexto educacional brasileiro, será necessário analisarmos algumas visões de teóricos envolvidos nesse processo, tais como: Almeida (2005), Crysneiros (2000), Valente (1999) e Oliveira (2007). Esses teóricos aproximarão os principais conceitos relacionados ao tema Informática Educativa.

Como seu campo de atuação se apresenta em grande dimensão, o termo Informática Educativa pode se apresentar em dimensões diferenciadas, podendo ser tanto para o sentido pedagógico do seu uso nos ambientes escolares quanto para se apresentar como aspectos inerentes para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres.

O que se pode afirmar é que tanto uma definição quanto a outra se voltam para a formação do indivíduo e estão voltadas sistematicamente para o processo de ensino-aprendizagem, podendo acontecer dentro ou fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, aborda-se a visão de Oliveira (2007), o qual nos apresenta a Informática Educativa como o conjunto das atividades de inserção de computadores no ensino, e que essas passam a ser efetivamente integradas ao cotidiano escolar, de maneira a serem entendidas por professores, alunos e funcionários como veículos, instrumentos que propiciam a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras.

Valente (1999) define a Informática Educativa como um recurso importante para auxiliar o processo de mudança pedagógica, para a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento.

Dessa forma, usar o computador com essa finalidade requer uma análise cuidadosa sobre o que significa ensinar e aprender bem, e rever o papel do professor nesse contexto. Para Sampaio e Leite (1999, p. 73), “se as tecnologias fazem parte da vida dos alunos fora da escola (e isto acontece cada vez mais e das diversas formas), elas devem fazer parte também de sua vida dentro da escola”.

Dessa forma, a “Alfabetização Tecnológica” (SAMPAIO e LEITE, 1999) do professor deve transformar este cidadão num profissional atuante na sociedade, que contribua com trabalhos educativos significativos e que esteja mais próximo da realidade do aluno, dando-lhe, portanto, sentido aos seus olhos e aos olhos da sociedade.

Nessa perspectiva, teremos professores enquanto mediadores de conhecimentos, atentos para as inovações e mudanças que a sociedade vem sofrendo no seu dia a dia, sobretudo no processo educacional.

Para Crysneiro (2000), a Informática Educativa se apresenta como um conjunto de ações (práxis) na escola, no lar ou noutro local com o objetivo de ensinar ou aprender (digitar um texto de aula, usar um software educacional ou acessar um site na Internet), envolvendo uma relação de alguém que ensina com um aprendente.

Podemos, então, perceber que a Informática Educativa não é neutra e que sua chegada à escola mexe com o espaço físico, com a formação de professores, com as relações sociais entre pais e escola, alunos e professores, e entre os próprios alunos (CRYSNEIRO, 2000).

Já para Almeida (2005. p. 54), a prática de introdução da Informática Educativa nos ambientes escolares representa um modelo de manipulação social:

Mesmo a informática aplicada à educação tende a ser um modo de rearticulação do poder da burguesia na educação, um modo de retomar os benefícios da instrução para projetos de maior participação e controle desta classe na cultura.

Para tanto, o mesmo autor enfatiza que a Informática Educativa deva ser capaz de promover na educação um campo onde a igualdade e as oportunidades aconteçam de fato, para que todas as classes sociais e a escola pública tenham oportunidade do uso de mais um moderno instrumento de “alfabetização” e de acesso à cultura. E assim estaremos dando condições para grande número de indivíduos de classes sociais mais baixas terem acesso à tal tecnologia, podendo construir na visão do autor supracitado “um ato de extrema contribuição democrática”.

Portanto, a escola não pode se apresentar à margem das inovações tecnológica, principalmente da Informática Educativa, sob o risco de ficar descontextualizada em relação ao desenvolvimento técnico-científico e, conseqüentemente, da nova realidade educativa, que está sendo imposta à sociedade contemporânea intensivamente provocada pelos avanços da ciência tecnológica.

5 INFORMÁTICA EM CAMETÁ: O PROINFO INTEGRADO⁷

A inserção dos computadores na escola pública do município de Cametá teve seu início na década de 1990 com o processo de intensificação da política educacional na área da informática, criada pelo Governo Federal, que apresentava como objetivo levar as tecnologias, sobretudo o computador, aos ambientes escolares de todos os Estados e Municípios e que esse fosse adotado pelas instituições como mais um recurso didático fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Três momentos são essenciais para a inclusão da informática no município de Cametá. Em 2006, com a colaboração e organização de professores na construção do projeto da educação especial com objetivo de conseguir computador para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Posteriormente, o projeto de “inclusão digital para professores, pais e alunos”, realizado em parceria com empresas terceirizadas, no ano de 2008; e, por fim, a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que apesar de ter sido criado em 1998, teve sua efetiva participação na política de informatização dos espaços públicos no município de Cametá somente no ano de 2009-2010, com a implantação dos primeiros laboratórios de informática, apenas algumas escolas da rede municipal e estadual.

Nesse primeiro momento o que de fato aconteceu foi que apenas algumas escolas puderam ser contempladas pelo processo de informatização das unidades de ensino no espaço público na cidade de Cametá.

Para tanto, o processo de implantação dos recursos tecnológicos nas escolas do município de Cametá, principalmente na rede municipal de educação, se deu de forma descontextualizada de sua realidade, pois a simples presença dos computadores na escola não apresentou mudanças na

⁷ O Proinfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das TIC's no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Maiores informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/>.

rotina de trabalho. Assim se posiciona uma professora que atua há 25 anos em uma das unidades de ensino pesquisada:

Bom, o que posso afirmar é que simplesmente o fato do computador, a TV e o DVD existir nessa escola, já há muito tempo não significou mudanças em nossa prática pedagógica, pois muitos de nós sequer sabemos ligar o DVD, muito menos o computador, que está aí presente no nosso dia a dia, e ainda é desconhecido para muitos de nós. (Professora C).

O que se percebe, é que houve uma penetração dos recursos tecnológicos nos diversas ambientes escolares, mas ainda sequer apresentaram aos professores formas de trabalhar com esses recursos, para que assim seja possível fazer uso desses instrumentos de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola, sobretudo na sala de aula, por esses profissionais da educação até mesmo pelos alunos. E mais, não lhe ofereceram nenhum tipo de formação nem inicial e muito menos continuada para utilizar os recursos tecnológicos existentes nas escolas de ensino público nesse município.

No ano de 2008, a Prefeitura Municipal de Cametá, juntamente com a SEMED, viabilizou em apenas algumas unidades escolares⁸ um projeto de Inclusão Digital para atender a professores e alunos da rede pública de ensino do município. Segundo nos informou o coordenador de ensino e representante da SEMED, esse projeto foi realizado e implantado por uma empresa que prestava serviços na época para a prefeitura, empresa de suporte de informática, cujo nome não foi revelado, por motivos administrativos e éticos.

Sendo assim, de 1998 a 2011, as escolas vêm recebendo os computadores e os equipamentos do programa Proinfo, além de outros recursos pedagógicos como vídeos e jogos educativos e de formação, TV escola, revistas, DVDs, dentre outros. Mas, até agora, a maior parte dos professores não teve acesso a nenhum tipo de formação nem básica e nem continuada. Fatores que consideramos indispensáveis para uma formação em busca de uma formação humana e profissional, condizente com a realidade atual.

Isso é preocupante porque, desde o “início” de todo o processo de informatização ocorrido no município de Cametá, já faz mais de uma década e meia que os professores não recebem uma capacitação, formação digna, profícua no processo que a cada dia vem se intensificando ainda mais, o processo que envolve a Educação e Tecnologia.

⁸ As escolas de Ensino Municipal de Ensino Fundamental Profa. Maria de Nazaré Peres, e Ensino Municipal de Ensino Fundamental Profa. Maria Valda Braga Valente e a escola de Ensino Fundamental Governador Alacide Nunes (GEAN), espaço cedido hoje à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

6 O ENSINO DA INFORMÁTICA E O ENSINO PELA INFORMÁTICA EM CAMETÁ

Autores como Valente (1991) e Oliveira (2007) analisam o uso dos recursos tecnológicos na escola, e afirmam que esse processo tem se mostrado em duas modalidades bem representativas: o ensino da informática e o ensino pela informática.

A primeira modalidade caracteriza-se como aquela que dá noções superficiais aos alunos e aos professores de conceitos de programação, princípios de funcionamento do computador, digitação e formatação de texto, inserção de planilhas, imagens, etc. Essa forma de conceber o ensino de informática esteve presente em todas as escolas pesquisadas, o que pode ser confirmado na fala de alguns professores e alunos do curso de formação, curso básico de informática, realizado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, de Cametá.

Aqui se aprendia noções básicas de informática, ligar e desligar o computador digitar texto, inserir tabela, ouvir música, excluir arquivos, trocar papel de parede, colocar proteção de tela no computador. E muitas outras coisas básicas do curso. Que pena que tínhamos poucas horas para aprender a usar o computador (Professora D).

No primeiro momento do curso básico não sabia sequer ligar o computador, mas aprendi, assim como aprendi a digitar texto, e fazer atividades com o uso do computador. Realizamos muitas tarefas, aprendemos a usar o Word, Excel, PowerPoint, Paint. E muitos outros (Professora A).

Para Valente (1991) e Oliveira (2007), nessa forma de utilização do computador, o aluno tem suas atividades restritas a poucas horas de contato com as ferramentas tecnológicas, aprendendo técnicas rudimentares de programação.

O segundo modelo apresentado pelos autores supracitados é o ensino pela informática. Nesse processo, que se caracteriza como Informática Educativa, colocam-se os alunos em diversas atividades que podem ser desenvolvidas com o computador ou com outros recursos tecnológicos, sobretudo as TICs.

Nesse sentido, é necessário que o professor adquira o domínio da linguagem utilizada pelas tecnologias que estão a sua volta em sua alfabetização tecnológica. Sendo que essa “alfabetização tecnológica [...] não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem

tecnológica” (SAMPAIO e LEITE, 1999, p. 16). Entendemos que isso implica em conhecer bem os recursos disponíveis e saber em que eles poderão servir de auxílio para chegar aos objetivos propostos inicialmente. Esta é hoje uma estratégia básica, e de sobrevivência profissional.

7 A VOZ DOS PROFESSORES

A fim de analisarmos o processo de formação realizada no município no ano de 2010 e conduzida pela SEMED, através de um curso de formação para professores que exerceriam atividades de ensino nos laboratórios de informática das escolas da rede municipal de ensino. Analisamos as vozes desses professores participantes do referido curso.

Podemos perceber na opinião da professora que participou do referido curso, cuja fala colocaremos em seguida, que, embora ela tenha se empenhado no curso, para melhorar sua formação, através de seminários, cursos, palestras, estudos individuais dentre outras formas, terminou por admitir que a forma de capacitação realizada pela SEMED local não dá conta de suas necessidades como docente.

Quando estávamos fazendo o curso de formação, procuramos nos empenhar bastante nas tarefas diárias, nas atividades, chegamos até a buscar outras fontes de pesquisas, outras formas de formação, fazendo cursos básicos de informática, participando de palestras nas universidades. Agora, com relação ao curso de formação, para mim não foi essencial, faltou para os monitores, os formadores, métodos, preparo, segurança. Seria melhor se o Estado ou o Município viabilizassem uma espécie de formação continuada que contassem com pessoas capacitadas para fazer as formações, com os professores. Assim os professores participantes dos cursos de formação poderiam encontrar as melhores formas de usar os recursos em sua prática diária, auxiliar o aluno quanto ao uso dos recursos tecnológicos. (Professora F).

Diante dessas considerações, a professora explica a problemática existente no modelo de formação realizado com os professores.

Os professores monitores, os ministrantes, os coordenadores que realizaram o curso de formação nesse período se mostraram de forma, ingênuos, inexperientes, estes não mostraram soluções para nossos problemas de uso dos recursos tecnológicos, deixaram muito a desejar, uma coisa complicada em se tratando de formação de professores para se utilizar os recursos e bem como fazer uma articulação (integração) coerente com uma concepção pedagógica relacionada quanto uso, a

avaliação dos recursos tecnológicos na educação, isso fica muito fragmentado. Talvez não tenhamos certeza da ajuda que os recursos tecnológicos trazem para o processo de ensino e aprendizagem (Professora D).

Valente (1993a) apresenta alguns princípios norteadores para o curso de formação. Os cuidados que devemos ter para que não aconteça a fragmentação na formação de professores em Informática Educativa. O primeiro deles que tomamos como mais importante é que

O uso da informática em educação não significa a soma de informática e educação, mas a integração destas duas áreas. Para haver integração é necessário o domínio dos assuntos que estão sendo integrados. (Ibidem, p. 116).

Assim, para que seja garantida a integração do processo de formação do professor quanto ao uso dos recursos disponíveis, uma das condições segundo o autor é o domínio sobre tais recursos, a exemplo, o computador, além disso, deve-se:

Fornecer a esse profissional a base teórica e prática desta nova tecnologia que enfatiza o aprendizado e não o ensino. Nesse caso, o objetivo da formação desse profissional não deve ser a aquisição de técnicas ou metodologias de ensino, mas de conhecer profundamente o processo de aprendizagem (Ibidem, p. 31).

Outra professora mostrou-se insatisfeita com sua preparação enquanto profissional, e mais, alerta que isto se agrava à medida que os alunos evoluem e os professores não dispõem de tempo e recurso suficiente para que possam fazer uso dos recursos tecnológicos e assim acompanhar a evolução e o desenvolvimento de seu aluno.

Tem muita coisa ainda que a gente não sabe utilizar, além do mais, se tratando de recursos tecnológicos, a gente conhece muitas ferramentas, mas não sabemos como aplicá-la, usá-la no ensino. Acho que faltou tempo, para dominá-la, também faltou organização da gestão desses conhecimentos. Assim a gente tem medo, receio, de usar tais recursos. Isso porque a nossa preparação que foi muito defasada ou quase não completamos ou não tivemos essa formação. O problema é que os nossos alunos estão cada vez mais preparados e mais exigentes. Eles evoluem muito, a cada dia, e a gente sente que falta mais formação para nós professores (Professora H).

Esta última fala revela além do reconhecimento por parte desta professora da ausência de um domínio mais concreto dos conteúdos a

serem trabalhados com o auxílio das tecnologias, a existência também de um possível “medo”, preocupação, em ver os alunos avançarem muito mais que o próprio professor, no conhecimento de como utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade. Além do mais, nesse depoimento percebemos sua insatisfação em relação às poucas atividades práticas com uso dos recursos tecnológicos existentes nas escolas, principalmente durante o curso de formação e encontros pedagógicos realizados nas unidades de ensino. Segundo Valente (1993a, p. 116), para se evitar problemas como este, os cursos de formação e os encontros devem

Promover situações onde os participantes possam praticar o que aprendem durante o curso, criticar e refletir sobre sua prática, e, baseado na reflexão e nos conflitos vividos, depurar sua atitude.

Embora estejam sendo implantados programas de formação inicial ou continuada, de forma paliativa pela SEMED, como exemplo do “curso de formação de professores que iriam trabalhar no laboratório de informática das escolas”, podemos observar a insatisfação geral por parte desses professores com os cursos ofertados, acrescenta-se que, destes, poucos utilizam tais recursos em sua prática docente, e quando fazem não se preocupam com os efeitos que esses podem trazer para a formação do seu aluno.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento deste estudo, partimos da premissa que o uso de computadores não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino. Pelo contrário, pode contribuir para dissimular problemas no processo ensino-aprendizagem sob uma aparente roupagem de “modernização”. O computador pode se constituir em importante ferramenta na escola se houver uma formação adequada dos professores para seu uso, uma formação que associe o domínio dos recursos tecnológicos a uma análise crítica das suas implicações na Educação e na Cultura.

Concluimos com base nas entrevistas que a maneira de introdução dos recursos tecnológicos, sobretudo os computadores no Laboratório de Informática nas escolas da rede de ensino público do município de Cametá, tanto nas escolas estaduais quantos nas municipais, se deu de forma autoritária, já que não houve, por parte dos profissionais que se depararam com esses recursos em seu cotidiano, a emissão de opinião sobre a experiência que estava por ser iniciada nas escolas públicas do município. Desse modo, esta falta de participação representou um aspecto não só negativo mas também determinante para a qualidade e continuidade do projeto de implantação desse recurso nas escolas municipais.

Entretanto, a pesquisa nos proporcionou evidências sólidas de que há, sim, dificuldades de articulação de projeto de formação de professores na área da Informática Educativa, realizado pelas secretarias de educação com o restante da instituição que compõem a rede de ensino público do município, para fazer uso dos recursos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para tanto, todo esse processo não pode ser determinado pelos medos apontados pelos professores nessa pesquisa, mas pela falta e efetivação de uma política pública ligada à área da Informática Educativa e a da valorização do profissional de educação. Assim, é necessário que as iniciativas ligadas à área de informática passem a ser discutidas e priorizadas nas reuniões e encontros pedagógicos realizados pela equipe pedagógica do município de Cametá.

Ao apontarmos diretamente a pesquisa para a formação dos professores, percebemos que esta é uma questão muito problemática para a efetivação de um projeto de informática educativa nesse município, a exemplo do Proinfo, que apresenta sua participação no município apenas no processo informatização dos espaços escolares. Pois encontramos professores que, apesar de terem feito cursos de formação e treinamentos, não se acham capacitados para fazer uso dos recursos tecnológicos no exercício de suas atividades docentes. Assim, esses professores acreditam que os cursos oferecidos e a formação recebida por eles estão descontextualizados da realidade apresentada pelas escolas da rede de ensino pública do município.

Para tanto, não pretendemos colocar o modelo ideal de formação ou capacitação do professor, porque acreditamos que fica sobretudo a critério das secretarias de educação. No que diz respeito a essas atividades, entendemos ser de fundamental importância melhorar a formação dos atuais professores no que concerne à Informática Educativa. Acreditamos que é necessário efetivar a implantação dos Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) e o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), para que assim possam ser desenvolvidas atividades reais de reciclagem para o educador, tanto na área da informática como também em todos os seus aspectos técnicos e pedagógicos, que possibilitem a chamada Informática Educativa.

Enfim, percebemos que as vozes dos professores e de outros profissionais apresentadas nesse trabalho estavam acima de tudo se revertendo em um ato de denúncia, insatisfação e medo. E, com essa pesquisa, gostaríamos de contribuir para a superação da realidade geradora dessas insatisfações em sua vida profissional. E mais, que os resultados desta pesquisa comprovem a necessidade de aprofundamento de estudos e reflexões sobre este tema, uma vez que o uso dos recursos tecnológicos na escola é fato já consumado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática**: os computadores na escola. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; 126)

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Proinfo**: informática e formação de professores. Brasília: MEC/SEED, 2000. (Série de Estudos: Educação a Distância; 1)

CRYSNEIROS, Paulo G. **Novas tecnologias no cotidiano da escola** (2000). Disponível em: <<http://www.infoeduc.maisbr.com/arquivos/novas%20tecnologias.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

COSTA, José Salazar da. Informática na Educação: o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Açu/RN na perspectiva dos atores envolvidos nesse processo. **Revista Científica**, ano 2, n. 4, jan. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; 67)

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**: dos planos e discursos à sala de aula. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto alegre: Artmed, 1994.

PENTEADO, Heloisa Dupas (Org.). **Pedagogia da comunicação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1998.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologia para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do professor**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

_____. (Org.). Diferentes usos do computador na Educação. In: _____. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993a. p. 1-23.

_____. Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP/NIED, 1999a. p. 1-13.

_____. (Org.). O uso do computador na educação. In: _____. **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1991.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão Analítica da Informática no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, SBIE, n. 1, 1997.

PATRIMÔNIO CULTURAL, IDENTIDADE LOCAL E CURRÍCULO ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA TOCANTINA

*Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja*¹

Resumo: Apoiado em farto referencial bibliográfico, análise de documentos oficiais e pesquisa de campo junto a gestores e educadores do município de Cametá-PA, o presente artigo terá como foco inicial uma discussão teórica acerca dos conceitos de Espaço, Cultura, Patrimônio, História, Memória e Identidade Local, entendidos como mecanismos fundamentais para promoção do desenvolvimento socio-econômico da Amazônia Tocantina. Tem-se como objetivo central analisar os mecanismos através dos quais o patrimônio cultural cametaense, a identidade local e os currículos escolares podem ser trabalhados enquanto ferramentas de promoção de desenvolvimento sociocultural e econômico na Amazônia Tocantina e, em especial, no município de Cametá.

Palavras-chave: Patrimônio cultural; identidade local; currículo, Amazônia Tocantina; desenvolvimento regional.

As discussões acerca das temáticas da cultura, do patrimônio, da memória, da identidade local e da inserção destes elementos no currículo das escolas públicas e/ou privadas na Amazônia Tocantina, em especial do município de Cametá-PA, como ferramentas de promoção de desenvolvimento social para a referida região, fazem-se extremamente necessárias dentro de uma conjuntura em que se observa uma progressiva supressão do que caracterizamos como elementos identitários e individualizadores de nossa gente em nome de uma suposta “globalização”.

O avanço da globalização e os novos mecanismos de comunicação global que se desenvolvem de forma cada vez mais acelerada, atualmente, acabaram por trazer à tona do campo educacional uma nova e justificada preocupação: a globalização como fator de massificação dos indivíduos e de homogeneização das sociedades pode vir a suprimir nossa identidade local e singularidades?

Queremos crer que sim, na medida em que abdicarmos de elaborar e efetivar mecanismos de difusão e valorização de nossos saberes, práticas e vivências únicas e que nos fazem ser quem somos. Na lógica capitalista, para além das propaladas benesses de uma maior facilidade de circulação e, por conseguinte, de socialização das informações, tal modelo de globalização escamoteia em nossa região – e em muitas outras pelo globo – um verdadeiro

¹ Historiador. Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

processo de genocídio cultural dos saberes e práticas dos povos da floresta (ribeirinhos, caboclos, remanescentes de quilombo, etc.) ou daqueles que dela foram expulsos pela dificuldade de acesso aos direitos mais básicos, como educação, saúde, habitação, etc., e que hoje superlotam as periferias de nossas cidades, onde se amontoam periféricos e favelados e, na grande maioria das vezes, continuam a padecer com os mesmos males que outrora lhes afligiam. Sendo assim, apartados de sua natureza, os sujeitos tornam-se presa fácil da lógica opressora do capital, que lhes renega o direito a uma identidade própria, transformando-os, ou melhor, incorporando-os à grande massa amorfa resultante de uma coletividade que, ao invés de uni-los, os coloca em situação de permanente competição e conflito na luta pela obtenção de condições mínimas de dignidade e sobrevivência.

Hoje já se forjou na sociedade brasileira uma compreensão relativa ao papel da educação, enquanto um dos principais caminhos para se formar o cidadão ativo, consciente de seus direitos e da importância do seu papel na sociedade. E cremos que é vivendo essa realidade que podemos ascender a um nível de qualidade de vida melhor. No entanto, segundo Candau (2008): “a educação não deve ser vista como redentora das mazelas sociais, pois há outros fatores que deveriam ser melhorados como a economia, política, a redução das disparidades sociais, etc.”.

Esta pesquisa teve como foco inicial uma discussão teórica acerca dos conceitos de espaço, cultura, patrimônio, história, memória e identidade local, entendidos como mecanismos fundamentais para promoção do desenvolvimento socioeconômico da Amazônia Tocantina. Ademais, através de um estudo bibliográfico e da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das propostas curriculares que norteiam o ensino ofertado nas escolas públicas cametaenses – em especial nas disciplinas da área das Ciências Humanas: História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes – nas séries iniciais, procuraremos desvendar como esses conteúdos se fazem presentes ou, ao contrário, são excluídos do currículo dessas escolas.

Do mesmo modo, através de uma pesquisa participativa, buscamos, por meio de entrevistas junto aos professores e gestores, perceber que visão eles têm em relação ao que venha a ser identidade local e como esta devia ser abordada no cotidiano das escolas.

Na sociedade global de consumo os sujeitos se desenraizam de sua natureza e, por conseguinte, as cidades – numa visão que extrapola a ideia de lugar de permanência, mas, ao contrário, assume-se como lugar de vivência dos sujeitos – acabam por se transformarem também em espaços globais onde as próprias dimensões de tempo e espaço necessitam ser revistas face

à crescente e dinâmica cadeia de transformações das relações sociais que se processam, não mais apenas em seu interior, mas que agora adquirem caráter global através das redes de informação.

Não se quer aqui apregoar o fim das cidades no que se refere à sua dinâmica interna e sua cultura própria, mas é válido salientar que, infelizmente, é possível que avancemos em tal direção face ao entendimento que, na sociedade capitalista redesenhada pelas redes de informação, o cotidiano das cidades incorpora “online” permanentemente novos elementos e práticas. Esta é a síntese do conceito da chamada “aldeia global”.

Assim se erige aquilo que Castells (1999) define como “cidade informacional”, ampla em possibilidades de interação de fluxo de conhecimentos, de práticas, de mercadorias e de tudo mais que interessar à dinâmica do capital, mas que, na prática, não se expande nem se desenvolve socioeconômica e culturalmente, porque importa, absorve, incorpora e é produzida pelo meio muito mais do que produz.

A cidade global não é lugar, mas um processo. Um processo por meio do qual os centros produtivos e de consumo de serviços avançados e suas sociedades auxiliares locais estão conectados em uma rede global, embora, ao mesmo tempo, diminuam a importância das conexões com suas hinterlândias, com base em fluxos de informação. (CASTELLS, 1999, p. 412).

Desconectadas de suas raízes indígenas, interioranas, ribeirinhas, caboclas, quilombolas e também urbanas, e desprovidas de seu tempo-espaço próprios – histórica e culturalmente construídos através de sucessivas gerações – as cidades da Amazônia Tocantina, e em especial a cidade de Cametá, foco maior de nossa análise, vão, dentro da visão antropológica de Geertz, se desumanizando.

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (GEERTZ, 1989, p. 64).

Essa desumanização encontra-se firmemente atrelada a um processo de progressiva supressão no cotidiano de nossas cidades, de aspectos que anteriormente constituíam nossa própria essência e que hoje se encontram fora dos padrões socialmente aceitos em nosso meio. Isso inclui elementos de oralidade, vestuário, alimentação, práticas de saúde, musicalidade e inúmeros outros que outrora pontuavam nossa realidade local e que hoje se encontram escanteados e renegados a segundo plano.

Sendo assim, abstraímos que a *Cultura* é condição precípua para a própria existência humana, porque somos seres carentes de uma completude que se processa, justamente, através de nossos mecanismos particulares de vida, aprendidos no seio da coletividade e construídos histórica e socialmente, cujo conjunto definimos como Cultura. Para Leff (2000, p. 123):

A cultura, entendida como as formas de organização simbólica do gênero humano remete a um conjunto de valores, formações ideológicas e sistemas de significação, que orientam o desenvolvimento técnico e as práticas produtivas, e que definem os diversos estilos de vida das populações humanas no processo de assimilação e transformação da natureza.

O uso consciente e responsável de nosso patrimônio como ferramenta de promoção social é um dos caminhos a se seguir. Mas o que podemos definir enquanto “patrimônio”? Para o senso comum a ideia de patrimônio encontra-se intimamente agregada à ideia de valor: o que pode ser utilizado, o que guarda em si um valor ou aquilo que produz ou agrega valor é entendido como patrimônio. Nessa lógica a ideia de patrimônio se limita ao campo da materialidade/concretude no espaço de vivência das comunidades e seu valor se encontra, ou melhor, se mensura, apenas no tempo presente. De certo que significativa parcela daquilo que se depreende do campo do Patrimônio Cultural, seja ele de natureza material ou imaterial, é objeto de estudo da história e é, em larga medida, também resultado da análise das memórias preservadas pelas gerações que se sucederam e que contribuíram para construção do atual estado de coisas de um determinado lugar.

Sobre tal fato, Le Goff (2003) nos lembra que: “A construção das memórias constitui importante função social, na medida em que reproduz informações mesmo ante a ausência de dados escritos, baseando-se no estudo de objetos que marcaram o seu acontecimento”.

E ainda que:

A memória, na qual cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 2003).

Tais afirmações nos valem sobremaneira na medida em que percebemos que o campo da História/Memória é também palco da luta de classes, onde as classes detentoras do capital financeiro sempre buscam manter uma espécie de “controle” sobre o capital cultural e simbólico, tomando para si, sempre que possível, a propriedade das fontes históricas e também dos

mecanismos de escrita e divulgação desta, de forma a construí-la sempre *pari passu* aos seus interesses de classe, na perspectiva da manutenção de seu *status quo* enquanto classe dominante. Em relação a Cametá, Petit (1996) nos diz que:

Como se sabe, a longa história da administração municipal em Cametá é atravessada pelo predomínio de governos elitistas que se utilizaram por décadas e décadas do uso da máquina administrativa para patrocinarem interesses particulares e de grupos a eles ligados [...] (op.cit., p. 23-24).

Na Amazônia Tocantina, como um todo e mais fortemente em Cametá, com seus 393 anos de história, esta historiografia baseada na visão de “Homens Notáveis” e nos relatos da oficialidade, há décadas – ou talvez já há séculos – é trabalhada e esteve presente de forma acentuada nos currículos escolares. Nesse espaço de uma historiografia feita para valorar unicamente a figura dos “ilustres” e “notáveis” membros da elite cametaense, pouco ou nenhum espaço foi legado à figura dos trabalhadores dos rios, do campo ou da cidade.

Já fizemos alusão ao fato de que a sociedade contemporânea traz consigo a marca da volatilidade, de uma permanente, rápida e constante mudança. Em suma, é um mundo em constante fazer-se, onde o alcance das transformações ganha uma amplitude global e a própria natureza das instituições tem que se modificar ou se adequar permanentemente para atender às novas demandas sociais que surgem de fora para dentro no ambiente das “cidades globais”, mas que também emergem do cotidiano das lutas internas que se processam no âmbito do espaço local. É este o elemento principal que diferencia o mundo atual das chamadas sociedades tradicionais. Sobre tais mudanças, Giddens (1990, p. 21) nos diz que:

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana.

No bojo destas mais íntimas características pessoais que foram alteradas, na visão de Giddens, encontra-se justamente o conceito de identidade, seja ele pensado no campo pessoal, seja na perspectiva do lugar ou da coletividade. Teoricamente, buscar a identidade de um lugar demandaria

um esforço para definir aquilo que lhe é mais essencial e/ou peculiar, suas singularidades, em suma, sua cultura.

No entanto, na atual conjuntura somos levados a crer que a raiz, a identidade dos sujeitos na contemporaneidade, repousa justamente no “desenraizamento” destes mesmos sujeitos, na permanente mudança. Tal afirmação embora simplista, mas até que razoavelmente fundamentada pela realidade atual, carrega consigo uma série de implicações. As identidades locais em nossos dias devem ser entendidas como constructos sociais mutáveis que, muito embora sejam dotadas de uma base histórico-cultural, reúnem num mesmo espaço sujeitos e organismos que se agregam ou refratam devido às circunstâncias e interesses presentes em determinados momentos, no embate cotidiano que, na lógica marxista, fundamenta a luta de classes. Em suma, percebe-se que a definição de uma identidade local na atualidade – e a Amazônia Tocantina não foge a esta regra – é resultante de uma tomada de postura política pelos sujeitos e suas organizações, frente a uma realidade em constante transformação. Nessa realidade mutável, os sujeitos têm seus interesses atendidos ou negados em menor ou maior grau e esta dinâmica é causadora de constantes conflitos entre grupos antagônicos que defendem a manutenção ou a supressão da lógica vigente.

No entanto, como educadores e humanistas, não devemos, em hipótese alguma, deixar de defender a essência dos princípios básicos que nos constituem enquanto sujeitos históricos e enquanto espécie humana, tais como: o exercício da liberdade; o direito básico a vida; a busca da felicidade e do bem comum; a fraternidade e o amor entre os povos e outros mais que nos libertam das amarras do individualismo. Em Cametá, e na Amazônia Tocantina como um todo, faz-se urgente uma avaliação acerca do que é ensinado e aprendido em nossas escolas para que se observe se tal necessidade de construção de uma identidade local, voltada para melhoria da qualidade de vida de nossas gentes através do desenvolvimento regional.

Todavia, é mister salientar que para se fazer qualquer mudança educacional é imprescindível, num primeiro momento, avaliar minuciosamente o currículo escolar, já que, de acordo com Moreira e Silva (2002, p. 10), “(...) o currículo é o instrumento por excelência do controle social que se pretende estabelecer”. É através deste que podemos analisar que conteúdos estão sendo ministrados, quais os objetivos, quais os processos de ensinar e aprender, enfim, qual a filosofia educacional utilizada pelas escolas. Isso porque o currículo é o conhecimento pronto para ser repassado nas instituições de ensino, que, no entanto, precisa ser mutável para atender às peculiaridades de cada instituição.

É nessa perspectiva que Kramer (1998, p. 169) define currículo como “um caminho, não um lugar. Construído no caminho, no caminhar”. Já para Moreira e Silva (2002, p. 29),

Currículo é a expressão dos interesses de grupos e classes colocados em vantagem das relações sociais de poder [...] é a expressão das relações sociais de poder e constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes.

Para fins deste trabalho, partimos do princípio de que o *Currículo* é um constructo social dinâmico e que, portanto, exige um constante repensar, um conjunto de experiências práticas, estabelecidas na materialidade do cotidiano das escolas e de suas salas de aula, que se desdobram em conhecimentos formulados em meio a relações sociais que contribuem em larga medida para o processo de construção da identidade por parte dos educandos.

No entanto, ao propormos uma discussão acerca das questões referentes ao processo de formação dos currículos escolares a partir de uma análise de documentos oficiais, temos em mente buscar desvelar como a temática da educação – e em seu bojo o currículo escolar – tem sido discutida nas esferas de poder dada sua importância para o processo de desenvolvimento socioeconômico e educacional brasileiro. Sendo assim, passamos a uma análise das falas presentes em três dos mais importantes documentos oficiais que direcionam a política educacional Brasileira, quais sejam: a Constituição Federal, promulgada em 1988; a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, ainda, os PCNs.

Da análise de tais documentos oficiais depreende-se que os conteúdos tidos como significativos são aqueles que estão em consonância com a vivência, a prática e o cotidiano do educando, o qual lhe permite então, a partir da motivação pelo aprender, a aquisição de novos conhecimentos, não esquecendo que as aquisições se dão em um ritmo diferenciado para cada educando. Desta maneira, é mister salientar, se faz necessário o devido respeito ao aluno em sua condição de educando. Mas era preciso avançar os debates para além dos documentos oficiais. Analisar as falas dos sujeitos envolvidos no ambiente das escolas, na busca por um olhar mais aprofundado em relação às problemáticas que envolvem a adoção do Patrimônio Cultural e da Identidade Local, como elementos fundamentais na construção dos currículos nas escolas públicas cametaenses, era, para os fins desta pesquisa, uma necessidade vital no sentido de que tais falas trazem em seu bojo um relato denso da realidade vivida nas escolas cametaenses.

No entanto, para além do ambiente escolar, acreditamos ser necessária a busca pelo pensamento norteador que gere as ações educativas no município, pensamento este presente nas falas dos gestores da rede pública municipal de educação o que, em Cameté, fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Na SEMED, fomos encaminhados ao senhor Durval dos Santos Gaia Neto, assessor técnico da Secretaria, o qual nos deu significativa contribuição através de seu relato. Sobre a política curricular proposta pela SEMED para as escolas da rede pública municipal, o senhor Gaia Neto (2011) afirma:

A SEMED, apesar de possuir e disponibilizar para as escolas municipais uma proposta de currículo escolar, procura formar nos professores o compromisso em desenvolver dentro das escolas o PPP (Projeto Político-Pedagógico) para que, dentro deste projeto maior, se possa construir um currículo escolar mais participativo e voltado para atender as demandas da própria escola e da comunidade onde ela está inserida. As oficinas de formação de educadores que a SEMED realiza continuamente buscam capacitar os professores para trabalhar estas ações dentro da escola.

Ainda nesta entrevista, falando sobre a presença – ou ausência – de saberes e práticas que evoquem o Patrimônio Cultural e a Identidade local cametaense nos currículos das escolas públicas, o senhor Gaia Neto (2011) salientou que:

A SEMED, como já foi dito, oferece uma proposta de conteúdo programático para as escolas municipais. Estes conteúdos também estão de acordo com a LDB e os PCN's, porque temos que levar em conta uma base curricular nacional. Mas as escolas são livres para incluírem outros conteúdos em seus currículos como estes sobre cultura local, educação ambiental, saúde [...] Na proposta da SEMED está muito presente que as escolas devem trabalhar junto aos alunos o conhecimento da história do município e nossa cultura.

Nas falas do senhor Durval, corroboradas posteriormente pelas entrevistas realizadas junto aos Diretores e Coordenadores Escolares, percebe-se, de positivo, que a SEMED busca qualificar os educadores públicos cametaenses e os incentiva a participar do projeto de construção e/ou implementação de um Projeto Político-Pedagógico nas escolas onde atuam de forma que os currículos destas escolas também possam vir a incorporar e a se utilizar dos elementos da cultura local, enquanto ferramentas de aproximação entre o educando e um conhecimento que parte de sua própria realidade.

Porém, de certa forma, observou-se que a ideia de “Currículo Escolar” presente nos princípios definidos pela SEMED, voltasse em grande medida apenas para o aspecto dos conteúdos a serem ministrados nas escolas. É óbvio que esta é uma das dimensões do currículo, mas já postulamos aqui nossa defesa de que o currículo escolar deve estar para além deste elemento, devendo levar em conta: as experiências intraescolares e extraescolares dos alunos – e aí a valorização do sujeito e de sua cultura tem papel preponderante – os aspectos concernentes ao planejamento pedagógico; os objetivos que a escola e os professores buscam atingir; as ferramentas de avaliação e, por fim, deve refletir um modelo de educação voltado para a transformação positiva da realidade e para os valores humanos.

Após realizarmos a análise do discurso dos gestores escolares em relação à temática do Patrimônio Cultural e de suas interações com o currículo escolar, no sentido da construção de uma Identidade Local em nossa região, que caminhe para o reconhecimento de uma identidade local Amazônica Tocantina forjada na diversidade, passamos a debater as inquietações presentes nos discursos daqueles que mais diretamente desenvolvem seus trabalhos junto a essa coletividade de sujeitos/alunos portadores de cultura própria e repletos de saberes e práticas, onde se refletem os valores que regem a materialidade da realidade em que vivem. É na fala dos educadores que podemos abstrair o mais puro relato das possibilidades e dificuldades em se trabalhar os valores de um pluralismo cultural no contexto de nossas salas de aula e, a partir da aplicação de questionários a um grupo de professores da rede pública municipal de Cametá-PA – atualmente matriculados no curso de Pedagogia da UFPA, através do PARFOR – e pudemos constatar que são inúmeras as dificuldades que estes relatam para efetivar uma maior incorporação dos diferentes padrões culturais trazidos pelos educandos, transformando-as em ponto de partida para o aprendizado escolar.

Para fins desta pesquisa optamos, para a análise da fala dos educadores, pela utilização de questionário padrão, composto por oito perguntas de natureza mista – perguntas diretas e perguntas abertas – no qual buscamos inferir sobre a noção destes educadores em relação: ao conceito de patrimônio histórico-cultural; aos seus conhecimentos em relação ao patrimônio cultural cametaense; às dificuldades e possibilidades de se utilizarem estes saberes em sala de aula e, por fim, ao modo como administram os conflitos decorrentes da diversidade sociocultural existente no ambiente das escolas.

Indagados sobre que ideias fazem acerca do conceito de Patrimônio Histórico-Cultural, as falas dos educadores denotaram a existência de duas

posturas ainda assumidas frente a este tema. Senão vejamos: “Patrimônio Histórico é cultura, falares, esculturas, pinturas, ou seja, tudo aquilo que resgata a identidade de um povo” (BATISTA, 2011). Ou ainda: “É um bem material que representa a cultura e a história de um lugar” (CORRÊA, 2011).

Do universo de 20 educadores entrevistados, metade definiu Patrimônio Histórico pelo viés da materialidade (de bens móveis e imóveis), enquanto outra metade incorporou elementos culturais (de caráter imaterial) aos seus conceitos acerca do Patrimônio. Tal situação, longe de evidenciar posturas antagônicas, reflete a atualidade dos debates em relação às questões a respeito do Patrimônio Cultural e de seus usos pela coletividade, enquanto ferramentas de desenvolvimento e de construção de identidades, sejam elas nacionais ou localizadas. A consciência da importância do tema Patrimônio Cultural, como elemento de pertencimento dos indivíduos à sua coletividade, poderá tornar-se uma importante atitude para a formação de verdadeiros agentes do desenvolvimento local. No entanto, um fator nos mostra claramente algo que se constitui ainda num entrave para tais pretensões. Questionados sobre seus conhecimentos em relação ao patrimônio histórico-cultural local, 75% dos educadores afirmaram ter conhecimento baixo ou regular.

Estes dados são extremamente preocupantes na medida em que a absoluta maioria dos educadores entrevistados afirma ter pouco conhecimento sobre o patrimônio cultural cametaense. Carentes destes saberes, podem nossos educadores trabalhar tais questões em suas salas de aula? Por certo que dificilmente conseguirão fazê-lo, a não ser através de manuais ou projetos dos quais não participaram e com os quais teoricamente não contribuíram a não ser e sua fase de execução. No entanto, Freire (2003), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual ele debate o papel da escola em formar sujeitos autônomos para o exercício da cidadania em coletividade, já nos alerta para “necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Sem essa reflexão, a teoria pode ir virando apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada”.

Em seguida, questionamos os educadores sobre como os temas relacionados à História, ao Patrimônio e à Identidade Local aparecem no currículo das escolas onde atuam e suas respostas são um espelho do quadro anteriormente exposto, na medida em que, novamente, 75% dos entrevistados afirmaram que tais temáticas aparecem em níveis baixos ou regulares.

Solicitados a justificar suas respostas, os educadores enumeraram fatores que afirmam levar a este preocupante quadro, destacando, entre eles: a ausência de uma política por parte da SEMED em exigir que as escolas municipais adotem conteúdos relativos à realidade cametaense e ao

Patrimônio Cultural do município; dificuldades de se conseguir fontes de pesquisa para o trabalho com o patrimônio local; ausência de projetos nas escolas que incentivem a adoção de tais conteúdos e, principalmente, o que se observa é um amplo desconhecimento da maioria de nossos educadores em relação à temática do Patrimônio Cultural cametaense.

A falta de fontes de pesquisa aparece nas entrevistas como uma situação problema recorrente. De fato, não se pode negar que há décadas a história de Cameté é alimentada apenas pelo discurso “oficial” construído pelas elites dominantes que suprimem de nossa história a participação popular ou, quando a trabalham, desvirtuam-na ou a reduzem em suas ações. Negar tal afirmação é assumir uma postura no mínimo acrítica da realidade das escolas hoje em nosso município. Estamos ainda longe de utilizar nossa identidade local singular e amplamente valorizada fora de nossa terra como ferramentas de efetivo desenvolvimento sociocultural para nossos alunos/cidadãos.

Reconhecemos e compreendemos o papel exercido pelo poder público como fomentador das políticas educacionais trabalhadas no município, mas é mister salientar que não é resultado exclusivo das políticas do atual governo e dos anteriores as mazelas que ora nos afligem. Uma nova história só pode ser construída como resultado de uma postura cidadã e de um querer-fazer coletivo e é esse espírito que, enquanto educadores, devemos fomentar junto aos nossos alunos e nas escolas onde atuamos.

O que não podemos e não devemos perder de vista é a nossa condição humana e os valores agregados a essa condição. Dentro desta perspectiva, a educação torna-se um dos pilares importantes e também precisa se adaptar e se instrumentalizar para atingir o ideal do bem comum. Nesse sentido, a discussão em torno de uma ideia de Educação Patrimonial toma nova dimensão: a de que sua prática não é mais acessória – uma ferramenta de convencimento de uma população que não entende a importância de seu patrimônio, definido de cima para baixo pelos responsáveis oficiais – mas sim alicerce para uma política efetiva de preservação do patrimônio cultural brasileiro, calcada no compartilhamento, na comunhão de ideias, percepções, angústias e soluções para a questão da preservação da memória e da vida cultural de todos.

Ao contrário do que se tentou e ainda se tenta construir quando se fala da identidade local cametaense, esta não está na cristalização de uma memória uníssona das elites, no mito de uma “terra guiada por Notáveis”, o que termina por produzir uma história diante da qual o homem comum, oriundo das classes populares, sente-se incapaz. A identidade local, no

entanto, deve emergir da própria história da coletividade, de uma história não excludente, construída no cotidiano e capaz de se reformular a cada nova pesquisa realizada, a cada nova descoberta, dando vida a todos os personagens que, de fato, a constroem.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Pedro Maciel. **Pedro Maciel Batista**: depoimento [2011]. Entrevistador: Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja. Cametá, PA: 2011.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e Educação**: Desafios para a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORRÊA, Edilene. **Edilene Corrêa**: depoimento [2011]. Entrevistador: Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja. Cametá, PA: 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GAIA NETO, Durval dos Santos. **Durval dos Santos Gaia Neto**: depoimento [ago. 2011]. Entrevistador: Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja. Cametá, PA: 2011.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1990.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, ano 18, n. 60, dez. 1998.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2003.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA E PRIVADA EM CAMETÁ-PA E O ENSINO DA CABANAGEM: VERSO E REVERSO

*Izabel Cristina Palmeira Pereira*¹

*Benedita Celeste de Moraes Pinto*²

Resumo: O presente estudo objetiva verificar como é ensinada a história da Cabanagem nas escolas e universidades públicas e privadas da cidade de Cametá, Pará, buscando compreender o nível de conhecimento e a ausência de material didático sistematizado acerca desse movimento, principalmente, a respeito da participação de Cametá na Cabanagem, defendendo a ideia de que a construção da educação no Pará ainda necessita ser investigada nas suas bases, para que se possa entender o desenvolvimento regional e o próprio universo da educação paraense, suas influências, seus agentes, seus desdobramentos, enfim, suas construções históricas e seu caráter revolucionário. Para tanto, trabalha-se, como base teórica, as obras bibliográficas de Raiol (1865), Ricci (2001, 2002, 2006), Salles (1992, 1994), Barbosa (1999) e Araújo (2003), reportagens de jornais: como o *Diário do Pará*, *Amazônia Jornal*, *A Província do Pará*, além de fontes escritas encontradas nos *Anais do Arquivo Público*, e entrevistas com professores de escolas e universidades públicas e privadas de Cametá.

Palavras-chave: Educação; história; Cabanagem; material didático; Cametá.

1 INTRODUÇÃO

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

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena e Bacharelado em História pela UFPA, e Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Regional pela UFPA/CUNTINS-Cametá. É professora da rede publica de ensino, no município de Acará-PA. E-mail izabelacara@hotmail.com

² Doutora em História: História Social, professora Adjunta da UFPA/CUNTINS-Cametá, coordena o Centro de Pesquisa do Campus Universitário do Tocantins, e as pesquisas *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins, no Pará* & *Cavalo de Marina sob a proteção de Santa Bárbara: história, memória e cultura religiosa em Carutapera, Estado do Maranhão*. É líder dos grupos de pesquisa Quimohrena & Helra. E-mail: celestepinto@ufpa.br

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

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

Apesar das críticas fundadas na ausência de escolas no Pará, do contexto cabano, é relevante afirmar a importância de densos impactos da instrução sobre seus membros, por se tratar de um divisor de águas para a história do Pará, notadamente o modo como estabeleciam estratégias, sobretudo no interior de alguns municípios paraenses que reclamam, ainda, o respeito e o reconhecimento de sua identidade de paraense, como parte integrante, ativa e relevante para a formação e o desenvolvimento do Brasil, especialmente, no que concerne à escrita de nossa História ainda tão carente de obras produzidas por nós.

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

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

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

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

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

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

De acordo com informações de funcionários das secretarias dessas instituições, o ensino da Cabanagem está restrito à disciplina História. Dessa forma, se inicia apenas no 5º ano e só é ensinado novamente no Ensino Médio, último anos especificamente. Por não existir um material didático

acerca da Cabanagem, os professores de história que responderam o nosso questionário afirmaram que, quando tratam do período regencial brasileiro, se utilizam de recortes de jornais, excertos de livros, os quais citam essa revolução. Alguns professores alegam que é “Algo muito superficial para o entendimento mais seguro, mas o único que temos”.

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

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

Já os professores mais novos privilegiam a história da Cabanagem, que critica a ideia de *Cametá Invicta*, baseados em estudos de Mário Médice Barbosa (1999), onde este autor apresenta, de modo denso, uma análise acerca dessa construção de *Cidade Invicta*. Contudo, em ambos, não conseguimos observar nenhuma conexão com os desdobramentos desse passado histórico com as demandas sociais do cotidiano dos alunos.

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

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

inclusive, não haver amparo legal e, outros, acreditarem ser um assunto que deve ser tratado exclusivamente pelos professores de História. Os professores de História revelam que há um grande desejo de saber de outras fontes, que não sejam apenas de discutir se Cameté é invicta ou não,³ mas algo que possa lhes fornecer um material mais didático, lúdico, aos seus alunos, já que isso os faria mais interessados nesse passado histórico. Muitos dos professores entrevistados reclamaram o fato de não haver por parte das universidades um diálogo nesse sentido, o que lhes daria mais condições para tratar de temática como esta, saindo mais de questões político-partidárias. É interessante ressaltar aqui a complexidade que se assenta no teor das justificativas, pois, os professores entrevistados explicam as ausências no ensino dentro e fora das escolas e universidades em Cameté. Por isso, os profissionais que se dispuseram a ajudar respondendo nossos questionamentos, o fizeram sob a condição de não revelarmos aqui nenhuma informação que os identificasse, o que, de pronto, garantimos, porém, ainda assim, muitos se recusaram a contribuir. Contudo, se não podemos apresentar ainda um material didático que possa lhes auxiliar, destacamos notícias para alguns ainda desconhecidas. Apesar de sofrerem críticas quanto à preservação da história factual no seu conteúdo, esses novos instrumentos direcionados ao ensino da Cabanagem ostentam o mérito do pioneirismo.

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

O jogo marca os diversos períodos da revolta, que vão da chegada de Felipe Patroni no Pará e a fundação do jornal “O Paraense” em 22 de maio de 1822. Outros momentos estão em foco, como a Adesão do Pará à Independência do Brasil e o massacre conhecido como “Brigue Palhaço” (prisão de 256 revoltosos dentro de navios em condições precárias e sob envenenamento). O desenvolvimento da história se dá em três estágios que marcam períodos distintos do movimento. O clímax do jogo será a batalha final pela retomada de Belém pelos cabanos na Praça das Mercês, que durou nove dias. Nesse momento o jogo terá recursos sofisticados, como passagem do tempo. Esse evento vai revelar todo o potencial do jogo, como visual avançado, estratégia e história. Manoel Ribeiro lembra que o ponto-chave do jogo não é mais

³ Acerca da construção “Cameté invicta”, ver Barbosa (1999, p. 57-59, 77-84, 108-121).

precisamente jogar e sim aprender. “É um jogo educativo e as pessoas indiretamente estarão aprendendo coisas sobre nosso passado e sobre o presente, como de onde vêm os nomes de ruas e bairros, como Batista Campos e José Malcher. A cada fase haverá uma narração dos fatos que irão acontecer e o que representam”, conclui. [...] O jogo “Cabanagem” pode ser baixado no site do *LaVR* (Laboratório de Realidade Virtual), vinculado à Faculdade de Engenharia de Computação da Universidade Federal do Pará. Para jogar é recomendável ter um computador com processador 3.0 GHz, 1 GB de memória RAM e placa de vídeo de 256 MB. (DIÁRIO DO PARÁ, 2009).

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

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

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

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

Segundo Ulisses Ferreira de Araújo (2003), temas transversais são as temáticas específicas relacionadas à vida cotidiana da comunidade, à vida das pessoas, suas necessidades e seus interesses. Assim, são temas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas

sociais e conectar a escola com a vida das pessoas. Tais temas não são novas disciplinas curriculares, mas sim áreas do conhecimento que perpassam os campos disciplinares.

Na concepção de Araújo (2003) cada cultura, cada sociedade, cada comunidade pode escolher os temas transversais que considerar pertinentes. Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo, e Orientação Sexual são os temas adotados na legislação brasileira. Mas muitos outros, como igualdade de oportunidades, sentimentos e emoções, drogas, paz no trânsito, podem ser escolhidos pelas diversas comunidades. Nesse sentido, o que nos parece, também, estar faltando é considerarmos relevante o nosso cotidiano de lutas, como cotidiano visto, que seja da luta armada pela palavra ou pelo facão; a luta do trabalhador e da trabalhadora é, seguramente, parte de nosso cotidiano, e uma parte muito relevante, e só teremos condições de entender isso quando tivermos espaço e sensibilidade necessária para buscar compreender seu processo de construção histórica.

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

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

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

a criar seus próprios meios de instrução, de formação, de educação (PIERRE BOURDIEU, 1930-2002).

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

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

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

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

Ao nos remetermos aos questionários e entrevistas adotados como fonte de apoio para o presente trabalho de pesquisa, observamos que o ensino da Cabanagem em Cametá, nas esferas públicas e privadas, se pauta, na maioria dos casos, no culto à “Cidade Invicta”. Essa é uma questão curiosa, pois os professores do Ensino Fundamental que a ensinam alegam saber de manipulações políticas locais para a construção da “invicta”, mas dizem

que discutir se ela é ou não é invicta é uma “discussão muito pesada” para o Ensino Fundamental e ainda, que “é mais fácil para o entendimento da história de Cametá por essa Cabanagem, pois, os alunos veem essa história materializada na praça vendo o monumento criado em homenagem à resistência” (Professora Gesse).

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

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

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

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

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

Já um dos historiadores entrevistados nos deu inúmeras respostas para o que ele chamou de “história da desconstrução para a construção de nossa identidade revolucionária paraense”. Segundo este historiador, o seu

conhecimento acerca da Cabanagem viria das conversas com uma professora Cametaense já falecida, da qual não quis citar o nome, pois afirmou ter sido “levada à morte, por doenças inúmeras, causadas pelos embates em defesa de uma história verdadeira da cidade de Cametá, indo de encontro a certos governos que insistiam em alimentar no cametaense essa mentirada de Cidade Invicta”.

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

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

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

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

Movimento Sem Terra (MST), batizado posteriormente de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (FERNANDES, 1998).

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

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

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

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

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

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

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

Vou ser muito sincera com a senhora, se eu disser que já trabalhei discussões como essas em sala de aula vou estar mentindo e não vejo também, por parte de vocês, pesquisadores, que estão na universidade, nenhum projeto que beneficie esses trabalhadores nem sobre sua história, assim como não vejo nada produzido sobre a história local e a Cabanagem. Já que eles são tão importantes. Vocês podem saber muito

de teoria. Mas os problemas sociais que temos pra trabalhar estão dentro da escola mesmo, a começar pela falta de merenda, meninas grávidas na adolescência, esses são os problemas que temos que discutir aqui na nossa escola. (Profª. Vascileide Leão).

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

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

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

Hoje a Cabanagem na Amazônia é símbolo de ação popular de massa, de mudanças e de movimentos sociais. Os sindicatos e os políticos mais radicais são “cabanos” e militantes do MST, cultuando a memória da Cabanagem. Em contraste com esta simbologia, durante os dois últimos séculos, o povo da Amazônia se tornou quase invisível fora da região Norte. Em meio a um processo estatístico de mediação da densidade populacional e de comparações do desenvolvimento regional, a Amazônia transformou-se em uma terra sem homens. Um território a ser “integrado”, ocupado e desenvolvido de fora para dentro, por projetos grandiosos de colonização, mineração, agricultura ou de exploração madeireira. Ao lado disto, a história local e seus agentes quase foram esquecidos. É preciso mudar este quadro, enfatizando a presença constante de um povo local (RICCI, 2006).

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

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

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS OBTIDOS

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

Observou-se que em todas as ocorrências o ensino da história da Cabanagem é de atribuição exclusiva dos professores de História, que se baseiam em livros didáticos de História do Brasil, ou, no caso dos professores da Universidade Federal, em estudos que abordam aspectos da revolução ou discutam historiografia amazônica, os quais se pautam na história factual, sem espaço para discussões dos desdobramentos das lutas ensejadas pela revolução cabana com as lutas sociais de hoje. Portanto, uma história factual, cuja referência local é TAMER (1987), que acentua o culto à “Cidade Invicta”, sobretudo, no que diz respeito aos professores mais experientes. Enquanto para os mais novos a referência é, em grande medida, o estudo de Barbosa (1999), que afirma ter sido “cidade invicta” um título inventado. No trabalho de Barbosa não há espaço para a história factual, mas sim para uma história engajada, que dialoga com os fatos, com seus agentes, que discute suas ações no seu tempo e no passado. Isso pode ser explicado pelo fato de ser ainda um tema visto apenas como uma pequena parte da História do Pará, do século

XIX, sem nenhuma ligação com o presente. Entretanto, quando se trata de sistematizar o ensino e ministrá-lo, a maioria dos professores ainda tende ao uso da obra de Tamer, sob a alegação de falta de material didático, que se aproxime mais das ideias defendidas na obra de Barbosa. Esses professores reclamam um maior diálogo com as universidades para discussões e possível construção de material didático, que lhes ampare e fortaleça discussões mais críticas nas escolas e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- AMAZÔNIA. **Cabanagem vira filme**. Belém, 29 jul. 2011. Edição ano XI, n. 4.311 Disponível em: < <http://www.orm.com.br/amazoniajornal/interna/default.asp?modulo=829&codigo=545098> >. Acesso em: 2011.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BARBOSA, Mario Médice da Costa. **A invenção da Cidade Invicta**. 1999. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Cametá, PA, 1999.
- DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem: a revolução popular da Amazônia**. 2.ed. Belém: CEJUP, 1990. [1.ed. 1985]
- DIÁRIO DO PARÁ. **Pará entra na rota da produção de jogos com game “Cabanagem”**. Disponível em: <<http://www.diariodopara.com.br/impressao.php?idnot=23521>>. Acesso em: 2011.
- HURLEY, Henrique Jorge. **A Cabanagem**. Belém: Clássica, 1936.
- _____. **Traços cabanos**. Belém: Instituto Lauro Sodré, 1936. p. 210.
- LIMA, Maria de Nazaré de Araújo; OLIVEIRA, Ângela Sánchez Leão, Cabanagem: Catálogo Seletivo (1832-1840). **Anais do Arquivo Público Pará**. Belém: Secretaria de Cultura/Arquivo Público do Estado do Pará, 2001. V. 4. T. 1. 290p.
- RAIOL, Domingos Antonio. **Motins políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835**. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1865. V.1.
- RICCI, Magda. Do sentido aos significados da Cabanagem: percursos historiográficos. **Anais do Arquivo Público do Pará**. Belém: SECULT, 2001. V. 4. T. 1. p. 241-274.
- _____. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Revista Tempo**, n. 22, 2006.

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

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

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

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

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

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

ACESSO E USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EMEF FRANCISCA ARNOUD PINA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

*Maria Leonor Barra Progênio*¹

*Maria Sueli Corrêa dos Prazeres*²

Resumo: Este artigo é parte integrante da pesquisa “Informática educativa na EMEF Profa. Francisca Arnaud de Pina: seus usos didático e pedagógico”, do curso de Especialização em Educação e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Pará. A pesquisa teve como objetivo analisar o acesso e o uso das tecnologias, assim como refletir sobre as contribuições das tecnologias no espaço escolar. O estudo se desenvolveu na perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se de observação e entrevista semiestruturada com docentes, coordenação pedagógica, pais de alunos, professor do laboratório de informática, professor das séries iniciais e professor de educação especial. O texto apresenta no primeiro momento uma reflexão acerca da introdução das tecnologias na sociedade e na escola, posteriormente analisa a importância da formação docente para o uso dos recursos tecnológicos na escola e finaliza refletindo sobre o uso das tecnologias como recurso didático e pedagógico no contexto da EMEF Profa. Francisca Arnaud de Pina, no município de Cametá/PA, e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. Os resultados da pesquisa indicam que a referida escola reconhece a importância dos recursos tecnológicos no contexto da sala de aula, contudo, estes são pouco utilizados como recurso didático. Nesse sentido, constatamos que somente inserir tecnologia na escola não é suficiente para transformar a realidade educacional, pois, mais relevante que seja sua inserção, o que interessa é a possibilidade de utilizá-la como meio ou recurso para aprendizagem. Por outro lado, identificou-se que os esforços da gestão e dos docentes são contribuições significativas para criar espaços e canais de reflexão acerca da importância das ferramentas tecnológicas. Esperamos com esse trabalho de pesquisa, a partir das análises e críticas feitas, possa contribuir para que os órgãos responsáveis e até mesmo as próprias escolas se sensibilizem no sentido de um maior comprometimento e valorização da educação em Cametá.

Palavras-chave: Tecnologia educacional; acesso; uso; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais há uma acentuada introdução das tecnologias da informação e da comunicação nos mais diferentes setores. No campo educacional esse processo vem sendo aguçado com a perspectiva de que as tecnologias venham a contribuir para modificar a realidade educacional e fortalecer a qualidade do ensino. Contudo, há uma grande preocupação na

¹ Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: leobarra@bol.com.br

² Doutoranda em Educação. Mestre em Educação (UFPA). Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá - Universidade Federal do Pará. E-mail: suelicorrea@ufpa.br.

forma como vem sendo feita essa introdução e, mais além, a partir de que perspectiva vem sendo o acesso e a utilização dos mais diversos recursos tecnológicos nas escolas e nas salas de aula.

A inserção dos recursos tecnológicos com dimensão pedagógica na escola tem sua relevância, pela possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do processo educativo. No entanto, é importante enfatizar que os benefícios serão assegurados se as tecnologias forem usadas como instrumento pedagógico. Nesse sentido, as instituições frente a essa realidade devem refletir acerca do seu papel na tentativa de melhor compreendê-las no contexto das novas exigências advindas do desenvolvimento científico e tecnológico.

2 A INTRODUÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

As tecnologias da informação e comunicação (TIC's) assumem cada vez mais importância na sociedade atual. Elas, contudo, não surgiram recentemente, pois as tecnologias vêm ao longo da história acompanhando o percurso de vida e trabalho do homem, sendo que, ao longo dos anos, foram sendo transformadas, e hoje se apresentam cada vez mais de forma sofisticada. Inicialmente, a tecnologia foi pensada para que pudesse melhorar a qualidade de vida do homem, mas nem sempre elas foram e são usadas com fins humanitários e para a socialização dos bens sociais.

Segundo Papert (2008, p. 149), “os pioneiros que construíram os primeiros computadores sabiam exatamente que tipo de trabalho as máquinas fariam e a qual estilo de mente elas serviriam”. Nessa perspectiva, entende-se que toda tecnologia comporta um caráter duplo e que seu uso pode servir para várias finalidades, tanto construtiva, quanto destrutiva, dependendo da perspectiva de quem a utiliza. Nesse caso, o problema em si não está nos recursos tecnológicos, mas nas intencionalidades para quais eles são destinados, sendo necessário ter cuidado ao se propor a introdução dos referidos recursos na sociedade e na escola, uma vez que ainda não sabemos seus reais efeitos.

Para sua utilização torna-se essencial um posicionamento crítico e consciente, além disso, as tecnologias devem ser utilizadas como recurso didático e pedagógico, ou seja, como tecnologia educacional. Nessa perspectiva, a utilização destas na educação pode promover um aprendizado diversificado de qualidade, desde que usado de maneira adequada. Segundo Maggio (1997, p. 12-13), “A tecnologia educacional é aquela que se refere à aplicação da técnica à resolução de problemas educativos, justificada na ciência vigente em cada momento histórico”.

Para que as tecnologias possam contribuir no sentido de ampliar a qualidade do ensino nas escolas públicas, inúmeras barreiras necessitam ser vencidas, não somente para a realização de atividades que requerem o uso das tecnologias, mas também para que essas práticas venham a apresentar um resultado que beneficie o contexto no qual foi utilizado.

Conhecer as tecnologias para poder utilizá-las é de suma importância para entender e transformar as informações em conhecimentos e conhecimentos em saberes. Como afirma Moran (2000, p. 30), “O papel principal do professor é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”. Nesse sentido, a mediação pedagógica é de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, pois, proporciona aos alunos novas e diversificadas formas de práticas pedagógicas, incorporando-lhe novas linguagens. Porém, devemos levar em consideração que a informática na educação, poderá servir tanto para condicionar os sujeitos, como também para a construção do conhecimento, isso depende da forma como for utilizada.

Segundo Cysneiros (1999, p. 11), “As novas tecnologias na sala de aula podem ser vistas como melhoria do ensino ou inovação conservadora”. O autor retrata a realidade das escolas públicas, no contexto da realidade cotidiana de grande parte das escolas do nosso país, principalmente da América Latina, nos estados do Norte e Nordeste e nas regiões rurais, que ainda sofrem com barreiras consideráveis. Comungamos com as assertivas do autor de que é importante colocarmos as máquinas nas mãos de nossas crianças e adolescentes, porém, sempre predominando a dimensão educativa, reconhecendo que a presença de tecnologias nas escolas nunca será sinônimo de melhoria da qualidade do ensino.

O que ocorre em nosso país ainda fica na perspectiva da inovação conservadora, ou seja, quando tecnologias poderosas são utilizadas, segundo o autor acima citado, em suas dimensões mais superficiais. Outra problemática da introdução das tecnologias na escola refere-se ao imenso fascínio que elas exercem nas pessoas, por outro lado, o grande poder atribuído a elas, como se pudessem por si sós modificar o retrato educacional de nosso país.

Mas é preciso ter clareza de que não são as tecnologias que mudam a sociedade, mas sim a sua utilização, pois elas podem servir tanto para reforçar uma ideologia conservadora, quanto para ajudar a construir uma visão progressista. De acordo com Moran (1995, p. 6), “o re-encantamento não está relacionado somente ao uso da tecnologia, mas sim na possibilidade do usuário conquistar autonomia, ser crítico e comunicativo”.

O referido autor também menciona que esse re-encantamento, para o sucesso ou frustração, na maioria das vezes, vai depender de quem usa os

recursos tecnológicos. Assim, o uso libertador das tecnologias dependerá das finalidades que atribuímos a elas. Diante dessa abordagem sobre a introdução das tecnologias na escola, é importante conhecer o papel das ferramentas tecnológicas como recurso didático e pedagógico e o significado dessa importante ferramenta para o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Com a introdução cada vez mais acentuada das tecnologias da informação e da comunicação na sociedade, faz-se necessário que a escola e os educadores assumam um compromisso maior com seus alunos, orientando na busca de informações. Nessa perspectiva, faz-se necessário uma formação adequada aos docentes para que possam mediar a utilização das tecnologias em sala de aula como recursos pedagógicos.

O contexto das inovações requer do docente uma postura cada vez mais reflexiva, tanto no que diz respeito à sua prática quanto à sua qualificação. Isso não é somente responsabilidade do educador, mas é imprescindível que ele se perceba como um dos principais agentes desse processo. De acordo com Libâneo (2007, p. 39), “a escola deve ser um espaço de síntese e precisa articular sua capacidade de captar e receber informações, assim como, produzi-la, a partir do aluno como sujeito de seu próprio conhecimento”. Nesse sentido, o professor necessita conhecer a nova linguagem tecnológica para poder interagir com os educandos.

Nossas escolas deverão trabalhar na perspectiva de formar o aluno não apenas para ter acesso às informações, mas para saber utilizá-las, buscando selecionar informações que permitam resolver os problemas do dia a dia, permitindo compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. Nesse sentido, deve-se compreender que as tecnologias sozinhas não mudarão a educação, elas podem contribuir se utilizadas com objetivos educacionais. Libâneo (2007, p. 27) destaca que “novas exigências educacionais pedem um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade”. Frente à realidade de avanços tecnológicos, o papel da escola deixará de ser o de uma instituição somente transmissora do saber para tornar-se um espaço de produção do conhecimento.

E para que a atuação do professor seja satisfatória, ele necessita estar constantemente se atualizando e estudando sempre, a formação continuada do profissional é processo constante, permitindo a análise da teoria na prática, além de desenvolver o senso reflexivo sobre a sua

atuação. O autor enfatiza ainda, que esses conhecimentos precisam ser utilizados pelo professor para interpretar as ideias do aluno e para intervir apropriadamente na situação de modo a contribuir no processo de construção de conhecimento por parte do educando.

Ainda sim, ao refletirmos sobre o uso das novas tecnologias na educação, torna-se necessário, primeiramente, pontuar como está se dando o processo de formação. Capacitar educadores na área não consiste em fazer cursos com pequena duração, explorando determinados programas em que o professor tenha que desenvolver atividades com as novas ferramentas, sem analisar as dificuldades e potencialidades de seu uso na prática pedagógica, como frisa Apple (1995, p. 160),

A dependência de softwares pré-empacotados podem ter variados efeitos em longo prazo. Primeiramente, isto pode causar uma perda decisiva de habilidades e disposições importantes por parte dos professores [...].

O autor discute, no entanto, a possibilidade de o professor, ao fazer uso dos computadores e programas educativos em sala de aula, cair no comodismo, ou seja, só fazer uso de conteúdos já elaborados por outros através de programas educativos e não produzir mais nada. Dessa forma, o educador deve tomar cuidado para não atrofiar suas habilidades e suas experiências, tornando possível a desqualificação docente e a perda de sua identidade, com isso crescerá o uso de softwares que só gerarão lucros e que a maioria não tem garantia de ser para fins educativos.

É importante ressaltar também a questão do processo de elaboração dos cursos de formação que são formulados por pessoas que nunca tiveram contato com alunos. Sendo assim, não é levada em consideração as reais necessidades dos professores e educandos, dessa forma, não têm sido valorizadas a realidade em que estão inseridos. Diante disso, verifica-se que a formação continuada tem estado atrelada à lógica das necessidades mais imediatas, centrada na busca de resultados rápidos e eficientes.

No contexto da intensificação do trabalho docente, em que são delegadas cada vez mais novas atribuições ao professor, fica mais fácil para estes optarem por esses materiais já elaborados por outros profissionais, como menciona Apple: o trabalho docente está crescentemente se tornando o que os estudiosos do processo de trabalho chamam “intensificado”. O autor destaca um ponto importante onde os professores com uma carga horária elevada de trabalho não tem muita escolha, a não ser comprar materiais prontos que são adquiridos de fontes comerciais, cuja finalidade pode ser lucro e não necessariamente o mérito educacional.

O uso do computador como ferramenta pedagógica poderá contribuir para a produção de conhecimentos dos alunos, porém esse recurso, por mais rico, envolvente e motivador que possa ser, jamais poderá dispensar o trabalho de pesquisa e planejamento, essa tarefa é do professor enquanto orientador da atividade e mediador do conhecimento. Vale lembrar que os recursos tecnológicos são meios para a construção do conhecimento e não fins em si mesmos, conforme afirma Miranda (2006, p. 47): “O papel do professor é extremamente rico e necessário, estimulando o pensamento crítico, relacionando os fatos com o cotidiano da sala de aula”.

Diante deste contexto, devem-se utilizar as tecnologias educacionais como meio para construir e difundir conhecimento, e ainda, para concretizar a necessária mudança de paradigmas educacionais, centrando seus esforços nos processos de criação, gestão e regulação das situações de aprendizagem. O desafio atual é como se adaptar às grandes transformações sociais, culturais e econômicas criadas pela inclusão das novas tecnologias no meio educacional, sendo assim, as adaptações são indispensáveis e urgentes. No entanto, não se trata de adaptar a educação às tecnologias, mas sim de formar os educadores para o uso das mesmas, para que possam ser úteis no processo de ensino, provendo o despertar e o interesse por novos conhecimentos.

Segundo Stahl (1997, p. 2), “a importância da apropriação das novas tecnologias por todos permitirá a atuação profissional na atual cultura tecnológica, hoje acessível apenas a poucos e que parece um pouco distante de nossa realidade”. A autora ressalta ainda que, nesse processo, faz-se necessário o acesso e a formação adequada. Os professores, nesse contexto, precisam estar preparados para explorar o potencial dessas tecnologias que estão à disposição de seus alunos, já que as crianças das novas gerações já estão familiarizadas com a gama de recursos.

Apesar de todo esse aparato tecnológico, será sempre a capacidade do professor para selecionar e explorar as tecnologias adequadas ao seu contexto específico que dará a devida dimensão ao seu uso na educação, não somente porque facilitará as tarefas de ensino, mas principalmente porque ampliará a aprendizagem de seus alunos. As máquinas são úteis para processar informações, as pessoas têm de fazer o resto: definir necessidades e propósitos, selecionar e analisar os dados relevantes, fazer inferências, percepções, tomar decisões e lidar com outras pessoas.

Para Stahl (1997), o uso das novas tecnologias na escola deverá ser o resultado de uma decisão pedagógica e não apenas uma opção técnica, e seu ritmo deverá respeitar as particularidades de cada escola para que assim venha contribuir para o benefício de todos e não acentuar ainda mais as diferenças econômicas e sociais.

É preciso que os professores estabeleçam o que, como, onde, por que, para quê, a quem, para quem servem as novas tecnologias. É preciso um uso consciente e responsável. É preciso construir caminhos para que os professores se apropriem criticamente das novas tecnologias e as mudanças, em grande medida, dependerão de sua capacidade de analisar, adotar estratégias e técnicas adequadas às condições da realidade educacional.

4 O USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EMEF PROFESSORA FRANCISCA ARNAUD DE PINA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

Analisar o acesso e uso das tecnologias na E.M.E.F. Profa. Francisca Arnaud de Pina, no município de Cametá/PA, foi um desafio gratificante, pois nos possibilitou conhecer a realidade da escola pesquisada, os limites do acesso aos recursos tecnológicos e os condicionantes que dificultam a sua utilização. Por outro lado, nos permitiu também refletir sobre o que pensam os sujeitos a respeito da introdução da tecnologia na escola.

A pesquisa identificou que as chamadas “antigas” tecnologias, como quadros, livros, jornais e revistas fazem parte do cotidiano da escola e continuarão a coexistir por muito tempo. No entanto, outras tecnologias como computador, internet e Datashow também já chegaram ao espaço escolar, muito embora ainda sejam consideradas novidades para muitos, causando um encantamento destes pelas tecnologias.

Precisamos salientar que mais importante do que as ferramentas tecnológicas é o próprio docente e suas estratégias inovadoras e criativas de interagir com seus educandos, pois, segundo Moran (1995, p. 6), “O reencantamento não reside nas tecnologias, mas em nós e na capacidade em tornar-nos pessoas plenas. É frustrante, constatar que muitos utilizam as tecnologias nas suas dimensões mais superficiais”.

O autor chama a atenção para o encantamento que tecnologias causam na escola, destacando que elas em si não darão conta de transformar a realidade educacional, mas torna-se importante o compromisso do educador com o uso adequado destas, pois são poderosas ferramentas que possibilitam o acesso a todo o tipo de informações. No entanto, nossa responsabilidade como educadores é exatamente direcioná-las para fins educativos com intencionalidade pedagógica, ao contrário, o uso inadequado das ferramentas tecnológicas em nada contribuirá para o fortalecimento de uma educação de qualidade.

Destacamos que apesar de muitas escolas já terem implantado laboratório de informática, contraditoriamente, a maioria dos docentes, pela

ausência de formação específica para o uso dos computadores, pouco utilizam estes como recursos auxiliar nas atividades de aprendizagem na sala de aula. Esse fato determina práticas pouco inovadoras e explica certa resistência por parte de alguns educadores para a implantação de metodologias inovadoras e criativas. Para Libâneo (2007, p. 66), “É sabido que os professores tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldades em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica”.

Consideramos verdadeiras as assertivas do autor, uma vez que nos depoimentos identificamos que alguns educadores destacam que é difícil utilizar o computador por falta de tempo, condições financeiras para comprar o equipamento e ainda justificam que não têm como custear um curso de formação para o uso da tecnologia. Outros ainda argumentam que a inserção do computador ainda está longe de ser usado como recurso didático e pedagógico em nossa realidade.

Segundo o depoimento da gestora da escola pesquisada,

[...] na escola nenhum professor utiliza em sala de aula os computadores, por falta de qualificação profissional e que somente alguns se interessam pelo instrumento, mas ainda não o utilizam em sala de aula.

No relato da diretora, nota-se que usar o computador na sala de aula como recurso didático e pedagógico ainda está longe de se tornar realidade. Nesse contexto, identifica-se que um dos maiores problemas para o trabalho com as tecnologias é falta de conhecimento e familiaridade com as mesmas, esse fato surge em decorrência da ausência de uma política de formação docente para o uso dos recursos tecnológicos.

Nesse sentido, cabe a chamada de atenção aos órgãos competentes, no caso a gestão municipal, responsável pela qualificação dos professores da rede, para que os recursos já disponíveis na escola sejam explorados em favor da educação. Tal formação é uma das condições para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que não podemos negar a importância das tecnologias na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Desse modo, cabe aos órgãos competentes incentivar, no sentido de realizar debates, capacitação/qualificação que tenha como eixo central o uso de forma crítica dessa ferramenta, uma vez que sua inserção no espaço escolar já é realidade.

Na cidade de Cametá, assim como em outros municípios brasileiros, os computadores foram inseridos nas escolas a partir da frágil iniciativa dos órgãos públicos em parceria com Estado e a União, como é o caso do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que, através da cooperação com Estados e Municípios, visa a incentivar o uso das tecnologias

nas escolas. Contudo, os computadores estão chegando às escolas sem o acompanhamento de uma política de formação docente para o uso dos recursos tecnológicos.

As consequências desse processo podem ser visualizadas nos depoimentos da gestora da escola. Segundo ela

O laboratório de informática está instalado em nossa escola desde 2009, mas somente começou a funcionar em 2010, isso porque decidimos colocar uma pessoa concursada em outra função para desenvolver o trabalho de professor de informática.

De acordo com o relato da gestora acima mencionada, se o laboratório da escola está funcionando, a iniciativa foi da comunidade escolar como um todo, visando à melhoria na qualidade de ensino dos educandos, uma vez que, em sua opinião, pouca importância é dada pela gestão municipal à implantação e manutenção dos laboratórios, bem como à formação de profissionais para a utilização dos recursos tecnológicos.

Desse modo, tem-se a compreensão que os recursos tecnológicos podem contribuir positivamente na educação, no entanto, é necessário que os governos deem a devida importância para a formação/qualificação docente para que eles possam ser mediadores do processo educativo. Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica da escola destaca que “a chegada das novas tecnologias no contexto escolar é muito interessante na medida em que proporciona ao aluno uma forma diferente e inovadora de aprender”.

No depoimento da coordenadora, identifica-se o interesse por parte da gestão em relação ao uso dos computadores na prática docente. Porém, é complexo a escola chamar para si a responsabilidade em capacitar os docentes, a instituição precisaria de recurso financeiro para contratar um profissional não somente para utilizar as máquinas, mas com formação em informática educativa para o uso adequado e com qualidade.

Com relação ao uso didático e pedagógico, constatou-se que existem sérias limitações para uma utilização adequada dos recursos ali existentes. Isso se deve a diversos fatores entre eles, as dificuldades no acesso e a ausência de formação para a utilização adequada dos recursos. Como frisa a professora da sala regular de ensino: “A vontade de usar os computadores é grande, mas são muitos os impasses, como a falta de conhecimentos para manusear as máquinas e o acesso que ainda é um pouco restrito”.

No depoimento da docente, nota-se a vontade que ela tem de usar os recursos tecnológicos, porém pela falta de conhecimento e familiaridade às tecnologias, apresentam-se na escola como *inovação conservadora*, como

destaca Cysneiros (1999), ou seja, quando uma escola possui tecnologias caras e poderosas, mas elas são exploradas apenas nas dimensões mais superficiais.

Diante desse contexto, seria viável a parceria entre a escola, a comunidade e governo, para garantir o processo de democratização do acesso às tecnologias permitindo a inserção de todos ao conhecimento tecnológico. Mas, para que essa realidade venha a ser materializada, torna-se necessário um olhar especial por parte de nossos governantes para a temática das tecnologias educacionais e com ela a importante demanda da formação docente, pois de nada vale somente a introdução das máquinas nas escolas se os sujeitos escolares têm sérias limitações na sua utilização.

Apesar das dificuldades em relação à inserção das tecnologias como recurso didático e pedagógico na EMEF Profa. Francisca Arnaud de Pina, a gestão escolar não mede esforços para que o laboratório funcione, mesmo que seja de forma aleatória, percebe-se que suas intenções são de melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas. Como afirma o professor do laboratório de informática:

Quando usado adequadamente, o computador pode contribuir com o processo ensino- aprendizagem, pois é uma ferramenta que o professor pode usar como uma estratégia de ensino basta que o mesmo saiba aproveitar esse recurso.

De acordo com a fala do docente acima, nota-se que ele tem conhecimento da importância dos recursos tecnológicos, portanto, faz-se necessário que cada docente se empenhe na busca da ampliação de seu conhecimento. No lócus da pesquisa, as ferramentas tecnológicas também estão inseridas na sala de educação especial, nesse contexto é um pouco diferente, a professora usa os computadores como recurso para aprendizagem.

Dialogando com a professora acima mencionada, pude identificar que apesar de ela ainda ter certa dificuldade no manuseio das ferramentas, procura utilizar em suas atividades o computador de forma adequada. Porém, o que facilita para a educadora é o acesso, pois os computadores foram inseridos especialmente para os educandos com necessidades educacionais especiais. Como afirma a professora da sala de educação especial:

O Ministério da Educação inseriu nas salas de educação especial computadores no ano de 2010, desde então, na maioria das atividades desenvolvidas em sala envolve o uso do computador como recurso didático e pedagógico.

Segundo a docente desde a chegada dos computadores para as crianças, houve facilitação do seu trabalho, os educandos prestam atenção nas aulas, se concentram mais e o desempenho deles melhorou. Com a entrevista e a observação tivemos a oportunidade de identificar a importância das ferramentas tecnológicas para a reabilitação dos alunos com necessidades especiais. A esse respeito, a coordenadora pedagógica destaca que “o computador é um recurso muito importante e facilita o trabalho pedagógico, nele são feitas atividades de textos, ilustrações, enfim”. O depoimento da coordenadora é interessante quando ela se refere a questões de atividades envolvendo o computador, a aplicação de metodologias e dos meios informacionais em sala de aula, sendo necessário saber como explorar esses valiosos recursos.

No depoimento do aluno, percebe-se o entusiasmo, o fascínio que o computador transmite aos usuários. Porém precisamos ter cuidado, dentro dos ambientes escolares, em saber utilizar os recursos tecnológicos de forma a contribuir para o aprendizado do aluno, sem comprometer outras partes, como, por exemplo, deixar o aluno perder o interesse por outras atividades que não envolve o computador, que também são muito importantes para ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam inúmeros desafios à utilização das tecnologias como recurso didático-pedagógico e constata os limites que nossas escolas enfrentam na tentativa de usá-las como estratégia de ensino. A pesquisa possibilitou-me identificar que a escola pesquisada utiliza os computadores de forma aleatória e não como um meio para aprendizagem. No tocante ao acesso aos recursos tecnológicos, ainda é restrito, apenas a professora do laboratório utiliza com os alunos, os outros professores não usam a informática em suas práticas educativas.

No período de observação pude identificar que ainda há barreiras na questão do uso do computador como meio de aprendizagem e com relação à formação dos docentes para poder usar a informática educativa em sala de aula, observa-se que o uso de tais recursos ainda não é prioridade. Os professores até o momento não participaram de nenhum curso de formação para o uso da tecnologia em sala de aula.

No que diz respeito à resistência dos educadores, em relação ao uso do computador, com a entrevista e a observação identificou-se que não há medo da substituição do sujeito pela máquina, mas o fato que justifica a não utilização das tecnologias na sala de aula é que a maioria dos docentes

não tem familiaridade com as ferramentas, com exceção da professora de educação especial, que, embora não tenha experiência, já inseriu em sua prática pedagógica os computadores.

Com a pesquisa identificou-se que o uso da tecnologia em sala de aula poderá contribuir para novas práticas, nas quais o aluno inicia um processo mental em que ele passe a interagir no contexto em que está inserido, tendo a possibilidade de participar de uma educação de acordo com seu tempo, podendo acompanhar os avanços da sociedade moderna. Porém, isso só será possível através da mediação e nas reflexões docentes frente a esse novo recurso tecnológico como meio de aprendizagem.

O que se constata é que falta também conexão entre a Secretaria de Educação Municipal e a escola, discussões ou um projeto específico voltado para a utilização do computador na prática pedagógica do professor, pois, as novas tecnologias podem contribuir para uma educação de qualidade, desde que haja ação responsável acerca da temática. Ou seja, a informática, como recurso didático e pedagógico, tem relevância para a melhoria da qualidade de ensino e somente terá resultados positivos se for aplicada corretamente nas escolas. Diante da perspectiva de utilização, a tecnologia como meio de aprendizagem no contexto educacional cametaense deve ser feita de forma contextualizada, respeitando a realidade do local.

Compete à gestão o desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, que reorganize as práticas participativas como incentivo para as inovações pedagógicas, no cotidiano escolar, viabilizando as ações de propostas pedagógicas que garantam o sucesso do processo ensino-aprendizagem. O gerenciamento do processo educacional requer de seus administradores a capacidade de articulação e construção do processo, não limitando suas funções apenas ao controle dos padrões de legalidade.

Espera-se que as reflexões suscitadas sejam um alerta para que os professores possam compreender a necessidade de usar as tecnologias como meio para aprendizagem e possam vencer os desafios e refletir sobre sua prática e, assim, contribuir com o processo de construção do conhecimento de seus alunos.

Considerando a relevância que o tema deste trabalho de pesquisa reflete para o contexto educacional, uma vez que é um fato novo para nossa realidade cametaense, espero ter contribuído ao levantar algumas questões que merecem uma melhor análise, uma vez que meu objetivo não é terminar aqui a discussão sobre esse assunto espero que sejam instrumento para reflexão as questões levantadas neste trabalho de pesquisa.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado, Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática educativa**, v. 12, n. 1, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção de Nossa Época; 67)

MAGGIO, Mariana P. Campo da tecnologia educacional – algumas propostas para sua reconceituação. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIRANDA, Raquel Gianolla. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; 96)

MORAN, José Manuel. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set./out. 1995.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

STAHL, M. M. **Bancos, Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação**. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICA EDUCATIVA: O DESAFIO DA GESTÃO DA EMEF DE CARAPINA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Graciene de Fátima Ribeiro

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre os temas gestão escolar e prática educativa. Sua realização teve por objetivo analisar a tendência de gestão na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Carapina, a partir de iniciativas coletivas, com ênfase na discussão e/ou elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico. O trabalho enfatiza o compromisso e o desafio de se implantar uma gestão verdadeiramente democrática nas escolas públicas. A pesquisa foi realizada na EMEF de Carapina, localizada na Ilha Carapina, no distrito de Juaba, município de Cametá. A metodologia do trabalho se caracterizou com estudos bibliográficos e com uma pesquisa de campo, com enfoque qualitativo. Entre os procedimentos, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, alunos, pais de alunos, comunidade e a gestora da escola. Dentre os resultados, verificou-se que a implantação da gestão democrática é algo muito importante para todos os envolvidos na escola, mas a construção do Projeto Político-Pedagógico – princípio indutivo desse processo – ainda é uma realidade muito distante, em virtude das muitas contradições encontradas. Contudo, observou-se a presença do Conselho Escolar como um dos mecanismos capazes de mediar a implantação de um planejamento participativo, como o Projeto Político-Pedagógico para minimizar os problemas pedagógicos e administrativos identificados e relatados pelos informantes. A pesquisa revelou-se importante para trazer à reflexão questões relativas à gestão democrática da escola pública.

Palavras-chave: Escola pública; gestão democrática; projeto político-pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças recentes por que passa a sociedade compromete as instituições sociais, atribuindo à escola novas funções e responsabilidades, o que invariavelmente ocasiona necessidade de mudanças. Nesse sentido, a gestão democrática, hoje, significa a capacidade de recolocar a escola no centro das atenções sociais. Tornar a escola capaz de conduzir um debate sobre suas ações e torná-la capaz de definir seus objetivos diante das vistas da opinião pública na perspectiva de uma proposta coletiva de escola.

E, essa perspectiva, inclui fundamentalmente a necessidade de construção de um projeto político-pedagógico (PPP), com vistas a delinear e definir coletivamente seus pressupostos filosóficos, políticos e didáticos, tomando a democracia um pressuposto e suposto para elaborar, decidir, executar e repensar as práticas educacionais.

Todavia, para que a gestão democrática tenha condições de se estabelecer, outros mecanismos além do PPP da Escola, tais como o Conselho Escolar (CE), o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres (APM), a Caixa Escolar e, conseqüentemente, a eleição para escolha de diretores devem estar em pleno funcionamento.

Foi a partir dessa realidade que senti interesse em analisar a tendência de gestão na EMEF de Carapina. Dentre os aspectos questionados na investigação, postula-se uma reorientação para a escolha dos dirigentes da escola, haja vista que a rede municipal adota como principal critério a indicação por afinidade político-partidária. A história da escola, lócus desta pesquisa, da fundação em 1979 até o ano em curso, tem se apresentado sob esse critério de gestão.

Refletindo sobre essa e outras características da escola pública que impedem a organização e implementação da gestão democrática e participativa, problematizamos o nosso objeto de pesquisa em torno da seguinte questão de estudo: como se caracteriza a gestão escolar da EMEF de Carapina diante do desafio de viabilizar a construção do PPP e da implementação de ações características de uma escola democrática e participativa?

Coletamos e discutimos os dados sob a luz dos conceitos de gestão democrática participativa, estabelecendo vínculos com o nosso objetivo, que foi o de analisar a tendência de gestão da EMEF de Carapina, localizada no distrito de Juaba, município de Cametá, a partir das iniciativas coletivas no seu interior com ênfase na discussão e/ou elaboração do seu PPP.

A linha de abordagem se fez pela tentativa de seguir as orientações da pesquisa qualitativa e o levantamento de dados em campo realizou-se por meio da técnica de entrevista.

O presente trabalho apresenta, além desta introdução e da conclusão, o referencial teórico que aborda a questão da administração, educação e capitalismo. Procurei analisar também a evolução conceitual da administração pública, busquei destacar os mecanismos de democratização da gestão escolar com ênfase no PPP. Fiz uma abordagem sobre a democracia dentro do ambiente escolar, não deixando de ressaltar o papel do gestor administrativo dentro da escola pública e, por fim, apresentei o resultado da pesquisa de campo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

As últimas décadas do século XIX e o início do século XX caracterizaram-se pela expansão do capitalismo, com base na segunda onda

de inovação tecnológica, conhecida como a segunda Revolução Industrial. A concentração e centralização do capital, decorrentes desse processo, levam ao surgimento de grandes empresas e estruturas oligopólicas, fazendo com que os mecanismos de mercado fiquem mais rígidos (MATTOSO, 1995). Essas estruturas se tornam articuladoras de produção e consumo e reguladoras da atividade produtiva.

No modo de produção capitalista a “racionalização de trabalho” tem como objeto central de preocupação o aumento da eficiência e produtividade, com vistas a proporcionar maiores e constantes lucros ao proprietário dos meios de produção.

Como resposta à evolução capitalista, surge a administração científica, tendo como principal referência teórica os trabalhos de Taylor, *Princípios da administração científica* (1978).

Segundo Paro (1997), o controle do trabalho feito por Taylor foi uma das inúmeras maneiras de tornar o trabalhador submisso à direção, de modo que, através da formalização dos procedimentos para realizar as operações da supervisão funcional, do controle dos movimentos, da determinação do índice de produção, a empresa pudesse tornar o trabalhador mais produtivo.

No final da década de 1970 e no início da década de 1980, a instabilidade econômica e política no âmbito internacional propiciou questionamentos que ensejam perspectivas teóricas na Administração. Novas teorias administrativas com base na fenomenologia, no existencialismo, no método dialético e nas abordagens de ação e que estabelecem como critério-chave na orientação dos atos e fatos administrativos a “relevância humana” em que são analisados os critérios de eficiência, eficácia e efetividade na administração.

De acordo com as novas teorias, o administrador escolar precisa ser participativo, solidário e democrático, assim estará se mostrando conivente com a situação escolar e realizará um processo administrativo relevante a situação de cada um, promovendo a qualidade necessária para a vida do ser humano.

Dessa forma a administração escolar, por não ter uma característica própria, adota as características das teorias de administração de empresas.

Segundo Félix (1985), a administração de empresas discorre sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, enquanto a administração escolar propõe teorias sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. Essas teorias, ao serem aplicadas na educação, estabelecem uma relação estreita entre a administração escolar e a administração de empresa.

Assim, o tipo de gestão escolar, constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista, se mostra compatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa capitalista e da escola revolucionária não são apenas diferentes, mas antagonicos entre si.

Diante desse antagonismo entre a dominação própria da empresa capitalista e a especificidade da ação educativa transformadora, não resta outra alternativa a uma administração escolar que se pretenda articular com os interesses da maioria da população senão descartar de imediato a administração empresarial tipicamente capitalista. Coloca-se, então, o problema da especificidade dessa administração escolar transformadora.

Segundo Paro (2008), “a administração escolar, voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagonica ao modo de produção da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social”.

Na visão do autor, os princípios da administração de empresa não são adequados para a escola, haja vista que a administração escolar, verdadeiramente comprometida com a transformação social, deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora.

Neste sentido, é que passaremos a analisar a evolução conceitual da administração escolar e os princípios de democratização, desenvolvidos em nossa sociedade.

3 EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: PRINCÍPIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO

O debate sobre a gestão da educação nas últimas décadas tem na democratização os seus pressupostos fundamentais não apenas para os sistemas de ensino, mas também para as unidades escolares, haja vista que a tendência das reformas defende a “descentralização” do ambiente escolar.

No Brasil, toma-se o termo gestão para designar a ação de planejar e administrar as organizações. Nos anos de 1990, novas políticas públicas educacionais rompem com as décadas passadas e são condicionadas à reforma do Estado.

Administração da educação, no contexto das transformações que se operam no mundo do trabalho e das relações sociais, na “era da globalização” e na chamada “sociedade do conhecimento” atravessa, atualmente, uma fase

de profunda transformação, que se constitui num conjunto de diferentes medidas e construções que objetivam:

Alargar o conceito de escola; reconhecer e reforçar sua autonomia e promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educacionais mais vastos e adotar modalidade de gestão específica e adaptada à diversidade das situações existentes. (BARROSO, 1998, p. 11).

Todas estas medidas apoiam-se na convicção de que a gestão democrática, a construção coletiva do PPP e a autonomia da escola são os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania.

Segundo Ferreira (2000),

[...] a gestão democrática da educação é hoje um valor consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial.

Todavia, muito ainda tem que ser feito para que a importância e a consciência dessa verdadeira participação cidadã – que hoje transcende a cidadania mundial – na construção da democracia, do PPP, da autonomia da escola, e da própria vida, seja uma realidade.

Este novo estilo de gestão caracteriza-se pela transparência administrativa, debate e votação das decisões coletivas, normas regulamentadas pela maioria, eleição de dirigentes escolares pela comunidade, criação de Conselhos Escolares e/ou colegiados, construção do PPP. A característica fundamental desse processo relaciona-se ao direito à igualdade (OLIVEIRA, 1997).

Contudo, foi apenas na década de 1980 que a tão sonhada gestão democrática efetivou-se em forma de Lei. Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, estava assegurada a gestão democrática que no campo da educação vai ser legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96.

Vale ressaltar que o tímido tratamento que essa LDBEN tinha reservado ao eixo da descentralização reforça o espaço da democratização da escola por meio dos Conselhos e do seu próprio PPP. Como decorrência desses mecanismos está a escolha de seus representantes administrativos através da eleição direta para diretores. A criação dos órgãos colegiados, APM, CE, conselhos de classes e grêmios estudantis compostos pela comunidade local, a fim de decidirem juntos o melhor caminho a ser tomado, rumo à conquista de uma escola pública de qualidade, tem sido um avanço na democratização.

Essas reformas vêm acompanhadas de novos desafios para organizar e gerir a escola. É imprescindível que seus gestores tenham um perfil inovador, que executem novas práticas em contextos de mudanças e inovações constantes.

Um dos mecanismos importante para a escola é a construção do PPP, o seu fazer educativo e a sua aplicabilidade. No ponto de vista de Gadotti (apud Veiga, 2001), o termo “projeto” vem do verbo *projetar*, lançar-se para a frente, dando sempre a ideia de mudança.

Ferreira (2000) afirma que “um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem na sua raiz a potência da transformação”. Segundo a autora, um PPP representa a construção de uma nova realidade e se manifesta na interação entre os objetivos e prioridades estabelecidos pela coletividade.

Vale ressaltar que o novo estilo de gestão caracteriza-se pela transparência administrativa, debate e votação das decisões coletivas, normas regulamentadas pela maioria, eleição de dirigentes escolares pela comunidade, criação de conselhos escolares e/ou colegiados.

O CE, enquanto instância de discussão e decisão no âmbito da escola, tem por função, de acordo com Paro (2008), de “consultar e deliberar”, constituindo-se, assim, um mecanismo voltado aos interesses da comunidade escolar, visando a substituir a estrutura administrativa tradicional hierarquizada por uma estrutura que favorece a descentralização e autonomia no processo de tomada de decisão, contribuindo para a organização do trabalho coletivo.

Dessa forma necessário se faz que o administrador escolar tenha também conhecimento de que o planejamento é necessário em todos os campos de sua atividade, pois, quando se vivencia um problema, é necessário que se planeje para poder solucioná-lo.

Na nossa concepção, planejar significa ir em busca de um determinado fim, utilizando-se de alguns meios para atingi-los, considerando que todo planejamento deve ser submetido à avaliação constante por todos os sujeitos envolvidos no processo, tanto na comunidade interna como externa à escola, tornando o processo de gestão “aberto” e “democrático”. Essa tendência que também se evidencia no Pará e, conseqüentemente, no município de Cametá, exige que a política educacional e a prática educativa nas escolas assimilem o processo e criem possibilidades para que a manifestação democrática se consolide em cada cidadão brasileiro.

4 COMPREENDENDO A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO E SUA TENDÊNCIA NA EMEF DE CARAPINA

A EMEF de Carapina fica situada na Ilha Carapina, à margem esquerda do rio Tocantins, no município de Cametá, distrito de Juaba, e fica a uma distância de cerca de 35 minutos de lancha da cidade de Cametá.

A comunidade de Carapina soma uma população de aproximadamente 974 habitantes, segundo dados do IBGE do ano de 2006 e cuja fonte de subsistência da população é o extrativismo vegetal (extração do açaí, mandioca, arroz, frutas) e a pesca.

Em termos de educação, a população de Carapina conta apenas com a EMEF de Carapina¹ que tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Cametá. O número de vagas oferecidas pela escola é suficiente para atender à clientela de alunos na faixa-etária da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A escola possui as seguintes dependências: quatro salas de aula, dois banheiros, uma cozinha e um depósito, que funciona como uma biblioteca, onde são colocados os livros didáticos quando chegam à escola para serem distribuídos.

A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino e atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até a 7ª série. Conta com um total de 200 alunos distribuídos em 9 turmas da seguinte forma: no turno da manhã, devido à falta de sala disponível, funciona uma turma de Jardim I, junto com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e mais três turmas de 2º ao 4º ano. No turno da tarde funcionam quatro turmas de 4ª à 7ª série do Ensino Fundamental.

Quanto à disponibilidade de recursos humanos, a escola tem um quantitativo de 13 funcionários, sendo: 10 professores, uma supervisora, um merendeiro e uma gestora. Dos 10 professores que atuam na escola, 8 tem o curso superior completo, sendo: 3 formados em Pedagogia, 1 formada em Matemática, 1 em Ciências Naturais, 1 em Educação Física, 2 são licenciadas em Letras e 2 têm apenas o Ensino Médio (modalidade Normal).

A gestão da EMEF de Carapina tem à frente uma profissional, cuja formação é o Ensino Médio (modalidade Normal), a qual atua na escola desde a sua fundação no ano de 1979, sendo que, no início, atuava como professora responsável e passou a assumir o cargo como gestora no ano de 2002, por meio de indicação política.

¹ A EMEF de Carapina tem a razão social ou CNPJ: 05.105.283/0001-50 e está inscrita sob o código INEP 15068641.

Vale ressaltar que as considerações acima fazem parte da caracterização do campo empírico para realização da presente pesquisa, que tomou a EMEF de Carapina como lócus, objetivando levantar dados em termos de gestão, levando em consideração a Construção do PPP como instrumento de democratização.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO-PESQUISA QUALITATIVA

Para alcançar a real dimensão deste estudo e para dar significado, procurei usar um referencial teórico consistente, por meio de uma abordagem qualitativa, adotada como proposta de investigação, a partir da realidade local, onde busquei os dados necessários ao trato do objeto.

Entre os procedimentos, optei por realizar entrevistas semiestruturadas que, conforme Chizoti (2006, p. 57), “é um tipo de comunicação que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las”.

Para a realização da pesquisa foram entrevistados 5 professores, 5 pais de alunos, 5 alunos e a gestora da escola, os quais contribuíram qualitativamente no desenvolvimento do estudo, considerando, por isso, os sujeitos informantes da pesquisa. Dessa forma é que passarei a apresentar alguns aspectos da prática administrativa da Escola Municipal de Carapina. Trata-se dos relatos e depoimentos acerca de alguns indicativos relativos à administração, incluindo aqueles que dizem respeito às relações internas da escola, para que, a partir do referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa, possamos argumentar e identificar vestígios da democratização ou ausência desta.

6 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO DA EMEF DE CARAPINA, SEGUNDO OS RELATOS E PERCEPÇÕES DOS DOCENTES, DISCENTES, PAIS E GESTORA

As entrevistas que realizamos com os diversos segmentos da instituição foram pertinentes para desvelar aspectos importantes de seu relacionamento e participação no espaço intraescolar. Ao perguntarmos sobre a atuação da gestora da EMEF de Carapina, solicitando as considerações destes sobre as relações intraescolares e extraescolares, tendo em vista a gestão democrática tivemos as seguintes informações por parte dos docentes:

A gestora não atua democraticamente, não tem organização nos trabalhos que realiza. (Professor 3)

Não têm diálogo com a categoria dos professores e, às vezes, toma decisões isoladas. (Professora 1)

A gestora não vem desenvolvendo um bom trabalho, e, para melhorar, precisa se qualificar. (Professora 4).

Falta se integrar com todos os segmentos da escola, para desenvolver uma gestão democrática. (Professoras 2 e 5).

Esses depoimentos nos remetem a pensar que são poucos os avanços na implementação da gestão democrática na EMEF de Carapina. Percebe-se a dificuldade que a escola encontra para trabalhar coletivamente, de maneira articulada, onde todos os sujeitos tenham conhecimento sobre o que ocorre na instituição e que, muitas vezes, poderá ter um significado de interesse do coletivo.

Perguntei como os professores avaliam o critério de escolha da direção das escolas da rede municipal de Cametá, a qual é feita por indicação política. Resumindo as falas dos docentes, os professores 1, 2 e 3 foram unânimes em responder:

Acho que é um critério de escolha errado, pois deveria ser levada em consideração a formação do profissional, a experiência que ele tem. Na EMEF de Carapina, observamos que a gestora sente dificuldades simplesmente pela falta de qualificação profissional. (Professores 1, 2 e 3)

Enquanto os professores 4 e 5 afirmaram que “a escolha deveria ser feita pela comunidade escolar”.

As falas dos professores revelam tom de indignação, pois, para os professores, a indicação política dos diretores tem sido um processo que impede a iniciativa destes para instalar a gestão democrática da escola, pois, se a “formação profissional” fosse o parâmetro fundamental para fazer a escolha, estes estariam subsidiados para alavancar o processo.

Padilha (1997) afirma que os candidatos serão escolhidos pelos membros da comunidade escolar mediante processo que verifique entre outros parâmetros a competência e a liderança.

Ao serem questionados sobre o trabalho que desenvolvem na escola, se ele é orientado pelo PPP, os docentes foram unânimes em responder:

Na escola não existe o Projeto Político-Pedagógico. Ainda não houve nenhuma discussão a respeito da construção desse documento. (Professores 1, 2 e 3)

Na escola não existe o Projeto Político-Pedagógico (Professores 4 e 5)

Observamos na fala dos professores a grande preocupação e a dificuldade para desenvolverem suas atividades na EMEF de Carapina sem a construção e execução do PPP, haja vista que a qualidade da educação e a gestão democrática dependerão de um PPP, vivo, dinâmico e norteador.

Essas falas sintetizam o que Vieira (2007) nos diz sobre a discussão coletiva na construção do PPP, a qual, segundo o autor, constitui-se em referência importante para que os vários segmentos da escola descubram formas de participação, muitas vezes ainda não percebidas por eles.

Questionei a respeito da participação dos professores nas decisões tomadas pela escola através de seu representante no CE. Dessa vez as respostas variaram, pois dois afirmaram que “embora não participando das decisões do Conselho Escolar, percebem que este, é um grande aliado para o desenvolvimento da instituição” (Professores 1 e 3); dois disseram que “participam sempre das reuniões do Conselho Escolar e percebem que as tomadas de decisões são mais voltadas para decidirem compras de materiais e não são discutidos os resultados com todas as categorias” (Professores 2 e 4) e um afirmou que “não participa muito das decisões tomadas, mas observa que o Conselho Escolar é um bom caminho para a democratização escolar” (Professor 5).

As falas dos professores pontuam que nem todos participam das decisões tomadas nas reuniões do CE. Observa-se que os representantes da categoria dos professores atuam de forma individualizada, só para cumprirmos obrigações muitas vezes definidas pela direção. Os representantes não discutem previamente os problemas com os segmentos, como também os representados não fazem questão de se informarem sobre os problemas e soluções encaminhadas.

Vale ressaltar que todos os depoimentos sinalizam que a equipe de professores identifica suas potencialidades e suas necessidades, e está aberta para a relevância do trabalho participativo, reconhece a importância de acompanhamento de suas atividades.

Foi perguntado aos pais como analisam a atuação da gestora da EMEF de Carapina, levando em consideração as relações intraescolares e extraescolares, tendo em vista a gestão democrática, a resposta “muito boa” foi comum às respostas dos pais: Os pais “A” e “C” afirmam que “acham muito boa a atuação da gestora”; o pai “B” ressalta que “a gestora desenvolve um bom trabalho”; os pais “E” e “D” dizem que “a diretora atua muito bem, tanto dentro como fora da escola”.

Nota-se, na fala dos pais identificados por A, B, C, D e E, que a atuação da gestora para eles está correspondendo com que almejam na educação de seus filhos. O que contradiz das colocações feitas pelos professores, relacionadas a essa mesma pergunta. Os professores apontam alguns fatores que contribuem para que a gestora não atue democraticamente. Atribui-se essa contradição devido ao pouco conhecimento que os pais têm sobre a questão do processo de gestão democrática o que ficou comprovado nas falas de alguns pais no decorrer das entrevistas.

Quando questionamos a respeito de como se dá a participação nas tomadas de decisões dos problemas da escola, pode-se perceber pelos relatos dos pais que a participação tem se constituído uma das melhores formas de integrar a escola com a comunidade. Observemos os depoimentos:

Eu participo como membro do Conselho Escolar representando a categoria dos pais. Participo das reuniões e decisões dos problemas da escola. (Pais A e B)

Eu participo quando sou chamado para ver o que vamos comprar com o dinheiro que vem para a escola e nas reuniões para receber boletins (Pais C e E)

Há contradição nos relatos dos pais, pois, se, por um lado, uns dizem que participam das reuniões e das decisões dos problemas da escola, outros dizem que a reunião é só para ver o que se vai comprar com o dinheiro que chega à escola ou para entregar boletins, e ainda dizem que a diretora decide tudo. Segundo Paro:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. (1997, p.17)

Para o autor, a comunidade passa a ter uma nova visão da escola, rejeitando ideias pré-concebidas e, de certa forma, enraizadas na sociedade, como a constante analogia entre escola pública e ensino de má qualidade, para uma noção mais coerente com a representatividade que a escola possui na sociedade, passando a perceber a necessidade de interação entre a escola e comunidade.

Na medida em que a escola inclui a comunidade em seu processo de gestão, torna-se um centro ativo dessa.

Foi perguntado aos alunos sobre a atuação da gestora da EMEF de Carapina, levando em consideração as relações intraescolares e extraescolares,

tendo em vista a gestão democrática, dois alunos responderam que “a diretora desempenha um bom trabalho” (Alunos 1 e 2); um aluno afirmou que “falta a diretora ter autonomia, dinamismo e responsabilidade” (Aluno 5) e dois alunos disseram que “a diretora necessita estimular a comunidade escolar nas tomadas de decisões da escola e precisa ser mais criativa” (Alunos 3 e 4).

É importante notar nas falas dos alunos, que a atuação da gestora ainda deixa muito a desejar e apontam alguns fatores que são essenciais para o sucesso do seu trabalho como: participação e estímulo à comunidade escolar, dinamismo, responsabilidade, autonomia e criatividade.

Quando foram indagados se eles se sentem satisfeitos sendo alunos da EMEF de Carapina, os alunos “1” e “5” afirmam que “os professores da escola são ótimos e procuram nos orientar quando sentimos dificuldades na aprendizagem dos conteúdos”, os alunos “2” e “4” ressaltam que “apesar do espaço físico da escola não ser muito bom, mais eles gostam da escola” e o aluno “3” diz “Eu gosto muito da minha escola”.

Como podemos perceber na fala da categoria dos alunos, embora a escola não ofereça um espaço físico adequado, para eles é um ambiente acolhedor, onde eles tenham liberdade de expressão e de um bom relacionamento com os professores e com a diretora, o que faz com que os alunos passem a gostar da escola.

Paro (1997, p. 162) cita a importância de a educação se realizar “em um ambiente escolar mais democrático, mais dialógico, de melhor convivência humana”.

Assim, é importante a presença dos alunos e comunidade no cotidiano escolar integrando nos diversos espaços, contribuindo com o processo educativo.

Quanto ao critério de escolha da direção da escola e de todas as demais escolas da rede municipal de Cametá, que é feita por indicação política, os alunos “1” e “3” afirmam que “não sabem como é que acontece essa eleição de escolha, pois na escola em que estudam nunca teve”; o aluno “2” enfatiza que “A eleição é melhor porque a gente tem opção de escolha” e os alunos “4” e “5” afirmam que “a indicação política não é legal. Seria bom se a gente votasse”.

Analisando os depoimentos, observou-se a grande curiosidade por parte dos discentes em ter na escola um novo modelo de gestão, haja vista que os alunos são os principais personagens que lucrarão com uma gestão democrática e participativa, onde os desafios subsidiarão o processo de ensino aprendizagem. Observa-se também que, pelo fato de a escola ficar marcada

por uma história de gestão constante desde a sua fundação e cuja escolha é feita por indicação política, o aluno “A2” desconhece outro processo de escolha de gestores.

Paro (2008), na eleição para diretor e escolha de dirigentes escolares, não garante a construção democrática na escola.

Quando os alunos foram questionados sobre a sua participação nas tomadas de decisão, através do CE, estes não se omitiram em responder. Os alunos “1” e “5” dizem que “às vezes participam”; o aluno “2” afirma que “participa das reuniões como representante do CE para decidirem sobre compras de materiais” e os alunos “3” e “4” ressaltam que “nem sempre participam até porque, muitas vezes, quem decide é o Conselho Escolar”.

É importante notar na fala dos alunos que a participação destes nas reuniões do CE e nas tomadas de decisões dos problemas da escola ainda não é levado muito a sério, até porque se observa na fala de alguns entrevistados uma falta de compreensão em relação ao papel do CE, haja vista que esse Conselho possui o seguinte perfil: ser uma instância com atuação limitada, preocupada apenas em gerir recursos financeiros que favoreçam a participação da comunidade no cotidiano escolar.

Para reverter esse quadro é necessário que a comunidade escolar tenha uma nova visão do verdadeiro papel do CE.

Quando foi perguntado como a gestora avalia sua atuação na EMEF de Carapina, levando em consideração as relações intraescolares e extraescolares, tendo em vista a gestão democrática, esta não se omitiu em afirmar que ainda não está realizada na função, como podemos ver no depoimento:

Ainda não venho atuando como deveria, até porque ainda não me sinto realizada na função, pois dizem que é impossível ver uma escola onde todos estejam verdadeiramente comprometidos, pois esse não comprometimento interfere significativamente no trabalho que realizamos. Mas eu procuro sempre fazer meu trabalho junto com a Comunidade Escolar, embora com muitas dificuldades, como falta de funcionários, falta de espaços, falta de transporte escolar, etc. (Gestora Escolar).

O importante desse depoimento é perceber que a gestora tem consciência da limitação do seu trabalho. Ela justifica essas limitações pelas carências da escola – falta de funcionários, falta de espaços e de transporte escolar, que caracteriza omissão do poder público em resolver as questões que afetam a escola e a gestão em particular.

Sobre o critério de escolha da direção da EMEF de Carapina e de todas as demais escolas da rede municipal de Cametá, que é feita por indicação política, embora o critério de eleição direta seja o mais recomendado, a gestora avalia da seguinte forma:

Eu concordo com a eleição direta, *mas tudo depende se o gestor vai desempenhar um bom trabalho*. Seja ele indicado por políticos ou escolhido pela vontade da comunidade e tudo depende do profissional. (Gestora Escolar – grifo nosso).

A fala da gestora nos revelou um dado fundamentalmente importante que se apresenta destacado no trecho de relato. Para ela, qualquer forma de escolha é viável, *mas tudo depende se o gestor vai desempenhar um bom trabalho*. De acordo com a visão da gestora, apresento algumas questões para reflexão: por que ela não realiza um trabalho com base nos pressupostos da democratização da escola, já que ser indicada politicamente não afeta a autonomia administrativa? Até que ponto uma escola pode ser administrada eficientemente e eficazmente por um profissional que se diz não está realizando com a função que ocupa, afirmando por isso não compromisso com a instituição?

Isso nos remete à ideia de que a gestora apresenta um perfil antidemocrático, possui uma forma de administrar mais autoritária, deixando de lado a capacidade de mobilizar o grupo, de levá-lo a pretender um objetivo comum, de dar sentido a um projeto e a um comportamento coletivo, sugerindo esperança, fé e entusiasmo, o que talvez dificulta um melhor desenvolvimento da escola.

Indagada sobre o trabalho que vem desenvolvendo na escola se é orientado pelo PPP e sobre as ações administrativas mais frequentes, previstas no PPP, e como elas são avaliadas, a gestora não omitiu o que de fato ocorre na escola, dizendo que esta não possui o PPP, justificando-se assim:

A escola ainda não possui o Projeto Político-Pedagógico, mas já estamos pensando em elaborar e contamos com a participação de toda a comunidade escolar. Pretendemos realizar questionários, palestras e coletar bastante informações para a elaboração do projeto. (Gestora Escolar)

Percebe-se, na fala da gestora, um compromisso com a elaboração coletiva do PPP. As iniciativas acerca da construção já estão mentalmente construídas por ela, haja vista que fala em realizar questionários, palestras e coletar bastantes informações para a construção do referido plano-projeto. É absolutamente importante destacar, neste trabalho, que a ausência do plano

enquanto projeto escrito denominado de projeto pedagógico na escola não significa afirmar necessariamente que a escola não possui PPP.

O trabalho do gestor, do professor, do corpo técnico deve se respaldar no PPP a fim de distinguir. Esse documento escrito prevê as ações, os valores, a filosofia e informa a comunidade, construindo sua autonomia perante os sujeitos coletivos de sua escola. O PPP é elaborado a partir da realidade em que a escola se insere.

Um dado importante perguntado à gestora foi com relação a mobilização do CE, sobre deliberações dos assuntos principais da escola. A gestora não se omitiu em responder: que “sempre mobiliza o Conselho e que este é um dos mecanismos que ajuda muito nas tomadas de decisões da escola”.

Percebeu-se na fala da gestora que o CE tem papel importante para a democratização da educação, afirmando que a sua existência representa também um processo de democratização escolar, já que é um grande aliado para o desenvolvimento da instituição.

Vale ressaltar que a nossa pesquisa revelou que o CE é ferramenta importante e um dos meios de exercício pleno de democracia numa gestão. Todos os entrevistados consideram este colegiado um grande aliado para o desenvolvimento da instituição, enquanto com relação ao PPP faz-se necessária a sua implantação para que esses pontos negativos que foram citados em alguns depoimentos possam ser superados positivamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar a experiência de gestão em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental no município de Cametá/PA.

Para apresentarmos os resultados da pesquisa recorreremos aos objetivos iniciais, dentre eles o de analisar a tendência de gestão na EMEF de Carapina, localizada no Distrito de Juaba em Cametá, tendo em vista as iniciativas coletivas no seu interior com ênfase na discussão e/ou elaboração do seu PPP.

Segundo o referencial teórico, verificou-se a relação existente entre a administração escolar e a administração de empresas pelos reflexos do sistema capitalista de produção.

Verificou-se que a evolução conceitual de administração a gestão vem tendo influência da organização da sociedade onde a organização da

instituição deve não só aplicar os princípios técnicos da gerência, mas igualmente está subsidiado pelos princípios políticos.

Vale ressaltar que, no decorrer do estudo da literatura, observou-se que, embora a gestão democrática surja como proposta de superação da estrutura hierarquizada e burocrática que legitimou as relações de poder no cotidiano escolar, sua regulamentação em lei está formalizada, mas a prática ainda se encontra distanciada desses princípios.

Nota-se que a EMEF de Carapina necessita concretizar os princípios da gestão democrática e participativa, precisa ir em busca de uma nova gestão e aplicar os mecanismos que são essenciais na implementação de uma gestão democrática como eleição de gestores, fortalecimento do CE e construção do PPP com a participação da comunidade escolar. O que não é suficiente, primeiro é necessário buscar eliminar as relações autoritárias, romper com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, ainda percebidas na escola pesquisada.

Percebeu-se que, nessa estrutura administrativa, o CE se apresenta com atuação limitada, sem estratégias que envolvam a comunidade. Assim as categorias “professor” e “pais” têm atuação inexpressiva na discussão, planejamento e avaliação das ações realizadas na escola.

Para mudar esta realidade, faz-se necessária uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária. Faz-se necessária uma mudança de pensamento na maneira de compreender e distribuir o poder na escola

A eleição para escolha de gestores de escolas que também é um instrumento importante na construção coletiva na EMEF de Carapina, assim como nas demais escolas do município, ainda não se efetivou no município. A indicação política para o cargo de direção de escolas é o critério adotado pela Secretaria de Educação. Embora esse critério tenha interferência no âmbito da gestão da escola ele não é determinante de uma gestão autocrática.

Ao longo desse estudo, nota-se também a importância e a necessidade de se construir coletivamente um PPP, voltado para o plano de ação da escola; levando em consideração o PPP em uma perspectiva orgânica, como um dos elementos da gestão democrática, pontua-se que esta escola não tem esse tipo de gestão.

Todavia, recomenda-se aos sujeitos envolvidos nessa e em outras escolas públicas que assumam uma ação transformadora, fazendo valer os espaços de luta por uma educação verdadeiramente justa e democrática. Assumir isso perpassa por um processo de conscientização sobre o papel do trabalho coletivo do verdadeiro funcionamento do CE, da ação comprometida

do gestor e demais membros que a compõe a comunidade escolar e da construção do projeto pedagógico da escola, como instrumento orientador das ações que são aí desenvolvidas. E que nesse processo de luta possamos desencadear um movimento de sustentação da escolha democrática dos diretores de escola, zelando pelo critério da competência técnica e política desse sujeito como sustentáculo de um sistema de educação articulado ao atendimento da educação pública, gratuita e com qualidade social.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9.394/96**. Apresentação Coordenação Estadual do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará, 2000.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/6574/a-educacao-naonstituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1978.

VIEIRA, Paulo. Em busca da gestão estratégica da educação: notas para uma ruptura da perspectiva tradicional. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação Brasileira**, v. 13, n. 2, jul./dez., 2007.

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO X ENSINO RELIGIOSO: O ENSINO CATEQUÉTICO NO SOME DE ABAETETUBA-PA?

Lucielma Lobato Silva¹

Resumo: A relação entre educação e religião continua delicada. Transformações recentes nesse campo se encarregaram de reproduzir distanciamentos e tensões entre si. Isso se deve também pela educação de valores que se transforma de geração a geração. Nessa perspectiva, este artigo discute a disciplina Ensino Religioso, ministrada no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em Abaetetuba-PA, que se apresenta com um formato catequético- evangelizatório ligado à Igreja Católica, desde o contrato de professores até a organização de currículo. Isso, mesmo diante da legislação da educação nacional e paraense. Assim, o Ensino Religioso se distancia das Ciências da Religião, a qual analisa o fenômeno religioso a partir de uma visão secularista e laica, dependendo apenas da ciência como norte de fundamentação metodológico.

Palavras-chave: Ciências da Religião; Ensino Religioso; Educação.

1 INTRODUÇÃO

Apesar do fenômeno religioso como estudo científico e vivência social ter sido considerado algo que a humanidade iria ultrapassar quando assim atingisse o patamar de secularidade e racionalismo, ele se faz presente em todos os níveis e classes sociais, e, segundo Alves (1981, p. 14):

A religião não se liquida com a abstinência dos atos sacramentais e a ausência dos lugares sagrados, da mesma forma com o objeto sexual não se elimina com os votos de castidade [...]. É fácil identificar, isolar e estudar a religião como um comportamento exótico de grupos sociais restritos e distantes. Mas é necessário reconhecê-la como presença invisível, sutil, disfarçada, que constitui um dos fios com que se tece o acontecer no nosso cotidiano.

Nesse âmbito, tanto o Ensino Religioso quanto as Ciências da Religião têm papel fundamental, uma vez que ambas debruçam seus esforços na religião, que, na verdade, faz parte da construção social, pois ela dá sentido à vida humana, então todas as religiões são verdadeiras (DURKHEIM, 2003), apesar da modernidade racionalista se fazer presente.

As ciências da religião trabalham na égide da construção do conhecimento, a partir da experiência do sagrado, como elemento norteador

¹ Mestranda em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará; bolsista pela CAPES; professora da educação básica da rede estadual de educação do estado do Pará. E-mail: lucielmalobato@hotmail.com

para o entendimento da vivência humana, sem fazer apologias a determinadas religiões ou instituições religiosas (CROATO, 2010). Nesse sentido, esse tipo de estudo é caracterizado como científico. O ensino religioso, ao contrário, é um elemento da educação que sempre esteve no jogo dos interesses da Igreja Católica e do Estado, desde o período Colonial, Imperial e, atualmente, Republicano. No Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), de Abaetetuba, isso não foi e não é diferente, sua característica é marcada pela formação catequética.

Assim, este trabalho tem por objetivo analisar a maneira que a disciplina Ensino Religioso está sendo ministrada no SOME, no município de Abaetetuba-PA, levando em consideração que o ensino religioso deveria ser ministrado na perspectiva das Ciências da Religião, no sentido laico e secularista, sem priorizar nenhuma religião, mas estudando todos os fenômenos religiosos como elemento que cumpre sua função social. Como metodologia foi utilizada pesquisa de campo e bibliográfica com abordagem qualitativa (SEVERIO, 2009; TRIVIÑOS, 1987).

2 O ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM LEVANTAMENTO HISTÓRICO

A educação que se estabeleceu em terras brasileiras, desde o início, teve um caráter religioso-catequético, haja vista que era de responsabilidade exclusiva dos religiosos de formação católica. Desde o período colonial brasileiro até o Império, que se estende entre os séculos XVI ao XIX, o modelo pedagógico foi baseado sob o plano de evangelização, que transmitia a cultura por meio da adesão ao catolicismo (JUNQUEIRA, 2011). Para Junqueira e Wagner (2004), o ensino religioso que se inseria neste modelo de educação não poderia deixar de ser um processo político de intensa disputa de interesse entre a Igreja Católica e do Estado.

Em 1759, por meio da expulsão dos jesuítas e a reforma pombalina, a educação brasileira passa a ter uma roupagem impregnada de racionalismo elitista, uma vez que foi ministrada sem o auxílio dos jesuítas e pelo comando do Estado (JUNQUEIRA, 2011). Sendo assim, o Estado toma a responsabilidade do ensino público primário, que era mantido pelas câmaras municipais. Os raros letrados tentavam com pouco êxito substituir os jesuítas e, apesar dos “esforços”, a educação não foi transmitida à grande massa social, pois esta (educação), primeiramente era destinada à elite e, segundo, não havia professores preparados para ministrar as disciplinas, este foi, então, um dos primeiros desastres na história da educação brasileira.

Seja como for, no período da monarquia constitucional brasileira de 1823 a 1889, é instituída e implementada uma lei, por intermédio da chamada Carta Magna de 1824, na qual o rei português mantinha a religião Católica como a religião oficial do Império. Dentro dessa perspectiva, o Ensino Religioso era desenvolvido como meio de evangelização dos gentios e catequese dos negros (aparelho ideológico), em concordância com os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal (FONAPER, 2006; JUNQUEIRA, 2008).

Com a proclamação da República no dia 15 de novembro de 1889, uma corrente de ideal positivista fez forte pressão à secularização, a qual foi absorvida pelo Estado brasileiro, onde a educação defendida era: “a leiga, gratuita, pública, obrigatória e sem qualquer monopólio católico ou elitista” (JUNQUEIRA, 2008, p. 22-23). A relação entre Estado e Igreja torna-se tensa, pois a Constituição de 1891, no artigo 72, § 6º, é clara ao mencionar: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Nesse sentido, é estabelecido o secularismo, o qual passa a questionar o Ensino Religioso por seu caráter catequético e evangelizatório, chegando a impedi-lo de ser ministrado, bem como a Igreja que é afastada do Estado, pelo Decreto 119, de 1891.

Foi somente após 43 anos, na constituição de 1934, no artigo 153, que o Ensino Religioso passa a ser admitido nas escolas brasileiras, por outro lado, ele deveria ser ministrado sob as confissões de alguma religião específica, especialmente a Católica, se a escola a desejar ministrar. Em algumas escolas primárias do Brasil, o Ensino Religioso passa a ser uma disciplina obrigatória, que a escola tem o dever de oferecer, mas a opção de matrícula ficaria a cargo do aluno, levando em consideração sua crença, isso fez com que a disciplina se tornasse menos importante na política pedagógica e administrativa das escolas brasileiras do período (BRASIL, 1934).

Essa volta do Ensino Religioso às escolas ocorreu devido à Igreja Católica, por intermédio de suas lideranças e na busca de seus interesses que lhes davam certos privilégios, colocarem-se na luta ideológica, empenhando-se para conquistar espaço “perdido”, aplicando novamente o Ensino nas escolas oficiais públicas ou particulares. Isso se deu sob a justificativa de que a “educação consistia em um prolongamento do direito familiar e, por essa razão, o Ensino Religioso deveria ser ministrado em conformidade com a família do aluno” (CNBB, 1987, p. 49). Na constituição de 1934, no artigo 153, ele aparece da seguinte maneira:

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do

aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Segundo os PCNERs (1997, p. 14), a presença do Ensino Religioso no texto constitucional de 1934 é um marco em todas as concepções da disciplina, pois, a partir desse texto, surgem grandes questões que retomam a liberdade religiosa. O Ensino Religioso passa a ser obrigatório para a escola e facultativo para o aluno. Porém, de acordo com Junqueira e Wagner (2004), a prática é completamente diferente, uma vez que:

Na prática, porém, continua a receber um tratamento que o discrimina e dá origem a muitos desafios de natureza pedagógica e administrativa. O Ensino Religioso inicia claramente um processo de busca de identidade, pois não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar (JUNQUEIRA; WAGNER, 2004, p. 25).

Já na Constituição de 1937, no período getulista, o Ensino Religioso se torna uma disciplina novamente opcional, mas agora defendida pelo governo como um eixo temático que deveria ser ministrado pelo viés católico (BRASIL, 1937, p. 88), segundo Matos (1996, p. 159), “o Estado dá liberdade para o ensino religioso ser novamente ministrado por membros ligados à Igreja porque busca retirar vantagens políticas”.

Na Constituição de 1967, no artigo 168, o ensino passa a ter um caráter de cidadania, onde todos deveriam ter acesso, isso se estende também ao Ensino Religioso, que deveria, pelo menos pela lei, se fazer presente desde o ensino primário ao médio, como uma disciplina optativa ao aluno.

Isso se deve ao intenso pluralismo religioso que as camadas sociais vivem no Brasil, fazendo com que uma pessoa transite por várias religiões ou que várias religiões estejam presentes dentro de um mesmo espaço geográfico (NOVAES, 2011). Nesse âmbito, o artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 faz referência ao Ensino Religioso da seguinte maneira:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo. Os *programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica* (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Mas as escolas brasileiras, em sua maioria, estavam baseadas na lei 9457/97, artigo 33, parágrafos § 1º e 2º, em que nem todos deveriam cursar

o ensino religioso, porém as escolas eram quem produziam os currículos, sendo que estas deveriam ouvir a sociedade civil para assim produzi-los, dessa forma o Ensino Religioso:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores (BRASIL, 1997).

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL. Lei 9.475 apud JUNQUEIRA, 2007, p. 45).

Assim, ao longo da história da educação brasileira, a presença do Ensino Religioso nas constituições é, em alguma medida, o reflexo da relação ora de distanciamento, ora de aproximação estabelecida entre Estado e a religião Católica.

3 A RELIGIÃO EM UM ESTUDO CIENTÍFICO

As Ciências da Religião nascem no século XIX, pelo processo de ramificação das ciências naturais e das ciências e humanas, ocorrido pelas intensas transformações deste século, das quais sofreu o mundo ocidental. Mas foi primeiramente pela reforma protestante que a Igreja Católica perde sua hegemonia, dando espaço para estudos em *história das religiões*, a qual tinha como metodologia de pesquisa o estudo comparado entre as religiões. Essa análise possuía um caráter evolucionista e analisava o fenômeno religioso para reconstruir a história da evolução religiosa da humanidade (FILORAMO & PRANDI, 1999, p. 7).

Por tudo isso, no século XIX, acompanhando outros estudos como a Antropologia, a Linguística, Filosofia, Teologia e outras áreas do conhecimento, nascem os estudos de Ciências da Religião, que se baseavam em interpretações dos fatos religiosos metodologicamente novos, visando ao aprofundamento dos conhecimentos históricos, sob a exigência iluminista, essa nova linha do conhecimento no seu início foi bastante criticada por seus pares: Filosofia e Teologia, pois realizava uma discussão tomada por uma face apologética e científica, seja como for, Müller já mencionava que as Ciências da Religião,

a priori, acabavam demonstrando a superioridade do cristianismo frente às demais religiões (FILORAMO & PRANDI, 1999, p. 7).

No que tange à nomenclatura Ciência(s) da Religião, Filoramo e Prandi (1999, p. 12-13) mencionam que as expressões: ciência de religião ou ciências da religião não são somente um efeito sequencial de debate epistemológico, mas refletem, ao mesmo tempo, e traduzem questões e problemas mais internos ao campo disciplinar. As Ciências da Religião não são uma disciplina à parte, mas sim um campo disciplinar dinâmico e aberto. Teixeira (2001, p. 4) menciona que o nome no singular se remete à pretensa necessidade do enfoque utilitário, com o fenômeno era a religião o prenome exigia o tratamento de ciência. Mas o nome Ciências da Religião é, segundo Caron (2011), mais apropriado, pois se deve pelo fato de existirem vários métodos científicos no interior do fenômeno religioso.

Dessa forma, as Ciências da Religião são, então, pautadas na constituição de vários modelos e métodos científicos, como o *modelo de compreensão*, válido para os fenômenos espirituais; *modelo da explicação*, que diferencia religião de fé; *modelo interpretativo* que está na base da fenomenologia compreensiva da religião; modelo de *indução*, que delimita a neutralidade, além de vários outros métodos de análise científica (FILORAMO & PRANDI, 1999). Para Mendonça (2003), estes métodos podem ser empregados no estudo das Ciências da Religião, mas a fenomenologia é um dos mais eficazes instrumentos de trabalho, uma vez que:

A fenomenologia partindo do que se apresenta à consciência do sujeito conduz-nos a priori do sagrado universal que, por sua vez, permite-nos induzir a partir de sua aparição, a perfis parciais dele que apontam para as formas particulares de religião [...]. Aponta-se, assim, para a definição do objeto e de sua universalidade, ao mesmo em que se ajusta um método capaz de ajudar-nos a induzir o perfil parcial do sagrado que dê sentido às ações dos indivíduos ou do grupo que compõem as formas diversificadas de religião (MENDONÇA, 2003, p. 167-168).

Todos esses métodos e modelos que compõem o estudo de Ciências da Religião e tem a finalidade de investigar o fenômeno religioso como algo *sui generis*, o qual é estudado, a partir de seus sistemas internos (MAGALHÃES & PORTELA, 2008). Esse estudo, segundo Greschat (2005), deve ser sempre totalizante, uma vez que:

Conforme os cientistas da religião: veem o objeto religião como uma totalidade; reconhecem que essa totalidade apresenta-se de maneira quádrupla; observam que essa totalidade está viva e que, portanto, não para de transformar (GRESCHAT, 2005, p. 24).

Nos estudos de religião, era defendido o estudioso pertencente à religião investigada, a qual poderia ser estudar com mais rigor, pois, por meio dele, a pesquisa teria mais consistência, já que em situações íntimas não teria condições de decifrar, por exemplo, as piscadelas analisadas por Geertz.

Mas o pertencimento à religião investigada não é uma regra para que o estudo tenha o devido rigor científico, uma vez que o olhar externo pode ver o que o cotidiano não permite, ou que a paixão em pertencer/fazer parte impossibilitaria, a isso Josgrilberg (2001, p. 23) afirma:

Um dos polos de interpretação é a pertença, o outro a distância. Essa polaridade é uma tensão que ora pende pra um lado, e ora pende para o outro. Mas, não pode ser rompida no sentido de que o polo signifique a destruição do outro. Assim, é cabível e compreensível que a pesquisa em ciências da religião possa privilegiar um polo como o outro.

Essa questão de pertença ou distância está presente em outra tecida entre Teologia e Ciência Religião, onde muitos autores mencionavam que a primeira era uma linha do conhecimento catequético, apologético, cristão, tendencionista, que visava à busca pela verdade de fé. Enquanto que a segunda priorizava compreender a religião como comportamento humano, portanto por um viés científico, ligado ao ateísmo metodológico, dessa maneira a teologia seria pertencente à religião como dogma de fé, enquanto que as ciências da religião se localizavam no plano de ciência e, portanto, secularista.

Dessa forma, segundo Josgrilberg (2001), a teologia foi sendo marginalizada no interior das discussões acadêmicas, por outro lado, a teologia possibilita às ciências da religião a idoneidade que oferecerá ao trabalho do cientista da religião uma compreensão além do comportamento, chegando à profundidade religiosa, uma vez que o ateísmo metodológico não implica necessariamente em ser mais ciência (JOSGRILBERG, 2001, p. 13; ENGLER, 2011).

As ciências da religião, portanto, são ciências hermenêuticas, e então interpretativas, possuem vários olhares como o da História, Sociologia, Psicanálise, Antropologia, Psicologia, Pedagogia, Linguística, Arqueologia, Semiótica, Filosofia e, inclusive, da Teologia (JOSGRILBERG, 2001; ELIADE, 1967), esta última tem em comum com as Ciências da Religião: “a referência do absoluto (transcendente, último ou sagrado), a referência ao simbólico e ao ritual, e a transferência aos lugares de pertença, de tradição, de experiência” (HIGUET, 2011).

Dessa forma, as ciências da religião estão no contexto de muitas tradições teológicas ou não que se estabelecem por um rigor hermenêutico, o

qual deve se posicionar para analisar o fenômeno religioso em si, sem buscar verdade de fé, sendo, portanto, enfoque é o ser humano, enquanto ser em busca de transcendência que ultrapassa o conhecimento comum das crenças que têm um conhecimento dado e aceito na adesão de fé.

4 ENSINO RELIGIOSO: A REALIDADE NO ENSINO MODULAR EM ABAETETUBA-PA

A temática da religião situa-se dentro de um campo de forças solidificadas cultural e politicamente e instituídas em formatos tradicionais de organização social que dificultam a construção do novo, seja como reflexão, seja como proposta de mudança institucional. (PASSOS, 2007, p. 70).

4.1 O ENSINO RELIGIOSO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARAENSE

A Constituição do Pará, aprovada no dia 5 de outubro de 1989, em seu art. 277, § 1º, caracteriza o Ensino Religioso como sendo: “[...] de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas, podendo *versar sobre quaisquer religiões, inclusive afro-brasileiras, estrangeiras ou indígenas*” (JUNQUEIRA, 2007, p. 60, grifo nosso).

E, para os professores, a legislação determina:

Para o desempenho da atividade docente, o professor de Ensino Religioso deverá ter habilitação por curso específico, ministrado em instituição de ensino superior ou entidade religiosa competente, de acordo com a legislação da educação nacional. Além de preencher os requisitos legais, o candidato a professor de religião deverá ser apresentado pela autoridade religiosa de seu credo e, entre o número de alunos que declararem professá-lo, sendo a opção religiosa dos menores de dezesseis anos firmada pelos respectivos responsáveis (Constituição Estadual, art. 314, § 1º apud JUNQUEIRA, 2007, p. 60).

Esta mesma lei considera os de professores religião devem ser concursados:

O concurso público para professor de religião será específico para cada credo que tenha alcançado o quociente religioso, o qual é obtido dividindo-se o efetivo geral da instituição pelo número de cargos fixados em Lei. Se uma determinada denominação religiosa contar,

no mínimo, um décimo de adeptos do alunado da escola, isolada ou cumulativamente com denominações afins na sua doutrina, terá direito a um professor da respectiva religião, observadas as demais disposições deste artigo (Constituição Estadual, art. 314, §§ 2º e 3º apud JUNQUEIRA, 2007, p. 61).

Na atualidade tramita no Conselho Estadual de Educação (CEE) uma proposta que orienta o Ensino Religioso a partir dos seguintes parâmetros: concepção interdisciplinar do conhecimento, contextualização do conhecimento, convivência solidária, respeito às diferenças, compromisso moral e ético, reconhecimento do fenômeno religioso como dada cultura e da identidade de um grupo social, no sentido de manter a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente, e enfoque do ensino religioso como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania. A respeito da formação dos professores este pressupõem que devam ser formados em Ciências da Religião, Filosofia, História, Ciências Sociais, Pedagogia, com Especialização, Mestrado e Doutorado em Ciências da Religião (PARÁ, Proposta sobre Ensino Religioso, 2007).

4.2 ENSINO MODULAR E O ENSINO RELIGIOSO EM ABAETETUBA-PA

O SOME trabalha por circuitos que é uma espécie de rodízio de disciplinas, onde todas são trabalhadas no decorrer do ano letivo, em cada localidade. A priori, os professores, em sua maioria, eram contratados, mas hoje em Abaetetuba, 90% já são concursados em todas as disciplinas, porém, para o Ensino Religioso, nunca houve concurso em nenhuma área da educação básica deste Estado, sendo que os ministrantes da disciplina são, na verdade, formados e concursados para trabalhar com outra. Segundo informação da professora W:

Essa disciplina é muito importante para a formação intelectual e moral dos alunos, não só no âmbito católico, mas na formação de caráter deste discente, pois ela dá a possibilidade dele ter respeito frente à sociedade que é plural e, principalmente, aqui na Amazônia, que uma pessoa vai à Igreja Católica, depois se decepciona e vai pra evangélica e sai, vai à macumba [...], é assim [...]. Mas no SOME é uma disciplina que se trabalha quando o professor quer ganhar um pouco mais e então ele a pega como extrapolação de carga-horária, deixa explicar: geralmente quem trabalha a disciplina é um professor de Filosofia ou de Sociologia, bom este já tem suas turmas de suas disciplinas, e então já está com as 200 horas que é o limite para cada professor da educação básica no Pará, quando ele quer mais dinheiro no seu contracheque, [...]

ai ele pede o Ensino Religioso ou lhe é oferecido pela coordenação. É uma alegria por que nesse módulo ele já sabe, vai garantir mais uma graninha [...].²

Nesse sentido, no que diz respeito à questão contratual de professores para ministrar o Ensino Religioso no SOME de Abaetetuba, o professor X ministrante da referida disciplina, relatava:

No SOME e no próprio regular nunca houve concurso, os professores trabalhavam na marra, eram raros os professores de Abaetetuba que possuíam formação uns tinha pela Arquidiocese de Belém, em um curso de licenciatura, bastante curto. Esse acabou, e a UNAMA ficou ministrando por um tempo, foi onde outros professores de Abaeté cursaram, logo em seguida foi para a UEPA, esse eu não sei como ficou. [...] Bom, *mas no SOME de fato não há e nem nunca houve um professor formado, capacitado em universidade, para trabalhar com a disciplina.*³ (grifo nosso)

Essa disciplina está presente nas localidades do SOME, Abaetetuba-PA, em uma carga horária de 2 aulas semanais e 8 mensais, e o que se verifica é que ela não possui pessoal com formação acadêmica adequada, pois, de todos os que ministram a disciplina, é apenas um professor que tem habilitação,⁴ uma vez que era ex-seminarista então foi liberado para ministrá-la. Isso demonstra que esta disciplina ainda é um forte jogo de poder entre Igreja e Estado, mesmo diante da legislação da educação paraense, além da própria secularização.

Essa questão pode ser comprovada quando o professor Y, que também se ocupa da disciplina, menciona que esta tem a função moralizante no sentido disseminar a fé cristã:

O Ensino Religioso *foi e é ministrado no SOME por profissionais ligados à Igreja Católica, nós pra trabalhar esta disciplina, tínhamos que estar ou ter sido membro de pastorais ou de qualquer meio que fosse de instrumento da Igreja.* Isso é bom porque faz com que o aluno tome uma vivência de ser melhor, é ele se torna melhor por entrar em contato com a lei a Igreja e você sabe que a Igreja só ensina o que é bom, ensina a viver em comunidade, [...] que tenha uma fé mais forte em Deus e respeite a Igreja⁵. (grifo nosso)

² Entrevista com a professora W, ministrante da disciplina História, no SOME de Abaetetuba-PA, no dia 22/07/2011.

³ Entrevista com o professor X, ministrante da disciplina Ensino Religioso no SOME de Abaetetuba-PA, no dia 22/07/2011.

⁴ E, segundo este professor, sua habilitação acabou em junho de 2011.

⁵ Entrevista com o professor Y, ministrante da disciplina Ensino Religioso no SOME de

A importância da disciplina foi vislumbrada por duas alunas desta modalidade de ensino em localidades diferentes e de confissões religiosas diferentes, a primeira, católica, mencionou que:

É uma discussão até boa, nos ajuda a refletir sobre a nossa vida, nossos comportamentos, não concordo que seja uma disciplina porque é muito parecido com os ensinamentos que aprendemos na catequese, que vemos na capela de Perpétuo Socorro, eu, em particular, gosto muito porque me faz revigorar a fé.⁶

A segunda aluna, de confissão umbandista, disse que

É muito difícil ficar assistindo essas aulas, é um saco [...] eu fico às vezes me perguntando se ele (o professor) pensa que todos nós somos todos católicos, parece uma perseguição porque todo ano muda de professor, mas essa cara de evangelho que essa matéria tem, ela não muda nunca, não some com o professor [...].⁷

Assim, se percebe que a disciplina Ensino Religioso no SOME de Abaetetuba-PA além de estar jogada de escanteio diante as outras disciplinas, não obedece às determinações da legislação da educação paraense e nem da nacional. Ainda é instrumento importantíssimo no forte jogo político entre Igreja Católica e Estado, onde ambas a utilizam de acordo com suas influências e interesses.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Ensino Religioso está presente no Brasil desde o período colonial e era ministrado pelos portugueses, vigorou no Brasil desde os seus primórdios era um ensino com ênfase na doutrina da religião oficial do Império, a religião Católica Romana (JUNQUEIRA, 2011). O Ensino Religioso no Brasil faz história por vários caminhos diferenciados: o caminho da confessionalidade, o caminho da interconfessionalidade, o caminho das religiões e o caminho da religiosidade (PASSOS, 2007).

Além disso, nesse ambiente de ensino, o Ensino religioso foge das determinações da lei da educação, está sob a égide da Igreja Católica, sem preocupações em transmitir aos alunos a ciência, mas sim a catequese católica, fazendo com que a disciplina não tenha a devida importância tanto aos alunos e professores que a ministram, levando em consideração sua

Abaetetuba-PA, no dia 18/07/2011.

⁶ Entrevista com aluna A, de confissão católica, da localidade Rio Paramajó, Some-Abaetetuba/PA, no dia 04/11/2010.

⁷ Entrevista com aluna B, de confissão umbandista, da localidade Rio Tucumanduba, Some-Abaetetuba/PA, no dia 25/06/2010.

necessidade financeira, quanto à administração da escola, que lança nota sem que a disciplina tenha sido trabalhada.

Assim, o Ensino Religioso tem que ser prescrito na área da educação/ciência, pois ele ainda um elemento evangelizador presente nas escolas do SOME de Abetetuba. Nesse sentido, o papel do Ensino religioso deveria ser o mesmo das Ciências da Religião, que busca despertar o indivíduo para o mundo do conhecimento religioso, abrindo-se para o pluralismo religioso e para a alteridade, promovendo, assim, uma ação transformadora capaz de garantir o respeito à diversidade, à pluralidade e ao reconhecimento da importância de todas as tradições religiosas, sem fazer julgamento ou apologias à fé.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O que religião**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Império do Brasil (de 25 de março de 1824). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 04 jul. 2011.

_____. **Constituição (1934)**. República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 09 jul. 2011.

CARON, Lurdes. Cursos de Ciências da religião – Licenciatura Plena e a formação de professores de Ensino Religioso. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (Orgs.). **Religião e Educação para a Cidadania**. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: SOTER, 2011.

CNBB. **O ensino religioso nas constituições do Brasil**: nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. São Paulo: Paulinas, 1987.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. O sistema totêmico na Austrália. São Paulo: M. Fontes, 2003.

EDIADE, Mircea; KITAGAWA, Joseph. **Metodologia de la historia de las religiones**. Buenos Aires: Paidós, 1967.

ENGLER, Steven. A distinção relativa entre Teologia e Ciências da Religião. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (Orgs.). **Religião e Educação para a Cidadania**. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: SOTER, 2011.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 8.ed. São Paulo: Ave-Maria, 2006.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que ciências da religião?** São Paulo: Paulinas, 2005.

HIGUET, Ethiene A. A teologia em programas de ciências da religião. São Paulo. Disponível em: <<http://metodista.uol.com.br>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. Ciências da religião e/ou teologia: numa questão epistemológica. **Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista**. Universidade Metodista de São Paulo, ano 6, n. 8, jun., 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R. **Ensino religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Sérgio Rogério Azevedo e Wagner, Raul. **O Ensino Religioso no Contexto da Educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Sérgio Rogério Azevedo. **História, fundamento e legislação do ensino religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

_____. Sérgio. A construção histórica entre Ensino Religioso e as Ciências da Religião no cenário brasileiro. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (Orgs.). **Religião e Educação para a Cidadania**. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: SOTER, 2011.

MAGALHÃES, Antônio. **Expressões do sagrado: reflexões sobre o fenômeno religioso**. Aparecida, SP: Santuário, 2008.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Caminhando pela História da Igreja**. Belo Horizonte: O Lutador, 1996.

NOVAES, Regina. Reciclagem entre heranças e inovações: juventude religiosidade e cidadania. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (Orgs.). **Religião e Educação para a Cidadania**. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: SOTER, 2011.

PARÁ, Resolução CEE/PA nº. 325, de 23 de novembro 2007.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas. 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) Ciência (s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. São Paulo: Paulus, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

Lucielma Lobato Silva¹

Resumo: A educação da população negra no Brasil ocorreu por meio de muitas lutas sociais, uma vez que, durante toda a história da educação neste país, se viu uma forte tentativa de excluir ou interditar o ser negro do processo de educação dito formal. Para isso, nos debruçaremos em uma análise bibliográfica a respeito do caminho da educação brasileira passando pela informalidade, pela pública e pela privada.

Palavras-chave: Educação; negro; interdição.

1 INTRODUÇÃO

A História do Brasil ensinada dentro ou fora das escolas foi elaborada a partir da visão europeia, portanto eurocêntrica, porque as outras matrizes de conhecimento e as outras experiências históricas e culturais que compõem a formação do povo brasileiro não são contempladas. Isso leva a uma sub-representação de uma parte da população na história do Brasil, para reproduzir o processo de dominação e opressão. A história não é coisa do passado para ser memorizada e repetida, ela informa e revela quem somos nós no presente e quais os papéis que devemos desempenhar na sociedade atual.

Fernandes (2005) diz que a história ensinada na escola atual perde a cara da população e fica semelhante à visão dos dominadores, na qual produzem uma história parcial contendo elementos de discriminação e racismo. O mesmo problema ocorre com outras etnias, com relação às mulheres e às diversas regiões do país. É uma história presa ao machismo, ao regionalismo e ao modo de representar o país “brancocêntrico”, porque oculta as diversas vozes e culturas processadas nesta terra.

Para tanto este artigo vem tentar abarcar a história da educação brasileira, no que tange à questão do negro, no que se refere ao seu trajeto da educação formal ou não. Nesse sentido, faz-se uma análise minuciosa a respeito da educação informal que não se realizava nas salas de aula, na qual o negro seria adestrado e se encobrisse de “seu papel na sociedade escravista”, em seguida busca-se trabalhar o local do negro na educação pública no período colonial e na monarquia, com este arcabouço segue-se falando a respeito da educação no período pós-abolição e república e, assim, termina-se aplicando estas análises para a educação privada.

¹ Mestranda em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará; bolsista pela CAPES; professora da educação básica da rede estadual de educação do estado do Pará. E-mail: lucielmalobato@hotmail.com

Toda essa trajetória é engajada para demonstrar que o negro na história da educação brasileira esteve em diversos momentos sendo interdito deste processo e que, para isso, houve diversas formas de lutas sociais para que este pudesse vir a ter um local digno na sociedade brasileira que se diz antirracista, mas pratica a exclusão socioeducativa desde sua gênese.

2 EDUCAÇÃO INFORMAL NO BRASIL COLONIAL

Na história da educação do trabalho escravo, tão difícil quanto viver em uma sociedade escravocrata era adquirir algum tipo de instrução formal já que, legalmente, a Constituição de 1824, art. 6º, não permitia a presença dos escravos, visto que esta era reservada aos cidadãos brasileiros, coibindo o ingresso destes, que eram em sua maioria africanos de nascimento, e, de acordo com a lei, apenas negros libertos provenientes de famílias de algum tipo de recursos ou “protegidos por ex-senhores poderiam frequentá-la”.

Garcia (2007) e Silva e Araújo (2005) ressaltam dois pontos que comprovam a ideologia de interdição do negro na reforma de Couto Ferraz em 1854 (decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854) que instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da corte. Primeiro, nas escolas públicas não seriam aceitas crianças com moléstias contagiosas e nem escravos; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. Confirmando a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças.

Vinícius (2002, p. 127), em *Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica*, cita o adestramento como uma forma de aprendizado que estava longe de ser atividade educacional, onde os meninos e meninas, por volta dos 12 anos, eram condicionados a trazer uma profissão por sobrenome, esta se resume a exercer habilidades manuais. Pinheiro (2005), no artigo “*Das Cambalhotas ao Trabalho escravo*”, ressalta que o trabalho doméstico era uma forma de adestramento que, desde cedo, a criança já estava familiarizada com os trabalhos escravos, assim internalizando sua função dentro da sociedade escravista.

De acordo com Fonseca (2002), esse processo de educação não se restringia a um mero adestramento ou ao medo das constantes violências físicas. Mas passava por um processo de aprendizagem que tinha como finalidade a transmissão de conteúdos, que os tornavam submissos e eficientes para o trabalho. Principalmente para a manutenção da sociedade escravista: a impregnação.

Por esse processo o escravo, desde a mais tenra idade, vivenciava situações que permitia que ele assimilasse a sua condição. Neste aspecto, a

situação do escravo era representada por um conjunto de práticas ou medidas educativas que visava a obter o controle do escravo. Portanto, Pinheiro (2005) confirma a ideia de que as crianças não eram poupadas do trabalho, tampouco representava um peso para os senhores, pois desempenhavam inúmeras tarefas ao longo do dia.

Os meninos e meninas desempenhavam múltiplas tarefas em casa como: servir à mesa, abanar moscas, carregar água, lavar pratos, servir café, auxiliar na cozinha, na limpeza da casa, esvaziar e limpar os urinóis, preparar o banho dos senhores. Também lavavam os pés dos membros da família e de visitantes, engraxavam os sapatos, escovavam as roupas, carregavam pacotes, balançavam a rede, faziam pequenas compras, levavam recados, cuidavam das crianças, eram pajens e mucamas. (PINHEIRO, 2005).

2.1 A ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO EM OFICINAS MECÂNICAS



FIGURA 1

O fotógrafo português Christiano Junior Registrou dois tipos frequentes nas ruas do Rio de Janeiro do século XIX.

Fonte: www.projetonegros.blogspot.com/

Entre as crianças escravas algumas eram selecionadas para desempenhar determinadas tarefas de acordo com habilidades apresentadas, como pode ser observado na Figura 01. Desta forma, escravos ainda meninos (9 a 12 anos) poderiam ser encaminhadas para aprenderem algum ofício em oficinas mecânicas, eram os aprendizes.

A aprendizagem desses meninos certamente foi propiciada pelos senhores no exercício diário de suas atividades. Quando a formação dos meninos escravos não se dava com os senhores ou escravos mais velhos de uma mesma propriedade, eram encaminhados para as oficinas dos mestres onde aprendiam sob sua orientação e submetidos a uma rigorosa disciplina. (PINHEIRO, 2005; LUZ PINHEIRO, 2005).

Segundo a mesma autora, a aprendizagem de um ofício mecânico era propiciada pelo senhor que tinha interesses financeiros com a qualificação do escravo:

Os proprietários de escravos perceberam que qualificar essas crianças escravas, em um momento de transição do trabalho escravo para o livre poderia lhes render mais lucros que deixá-los no exercício de atividades sem qualificação. (PINHEIRO, 2005; LUZ PINHEIRO, 2005).

Nestas oficinas os escravos aprendiam a ser marceneiros, pedreiros, alfaiates, tanoeiros ferreiros, sapateiros, barbeiros, tecelões. Mas não recebiam instrução no que se referia a ler e a escrever.

2.2 A LEITURA E A ESCRITA

Mesmo com a interdição legal dos escravos quanto a frequentar a escola, alguns autores ressaltam que este fato não impediu totalmente o escravo de ter acesso à aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Fonseca (2002), os escravos aprendiam a ler e a escrever, e, segundo Cardoso (2002), os escravos, mesmo não sendo leitores, sabiam em que circunstâncias deveriam utilizar os códigos escritos.

Quanto aos escravos de origem africana, a presença de escritos em árabes, encontrados na Bahia em 1935, durante o conhecido Levante do Malês, revela que estes escravos não pertenciam a sociedades desorganizadas e iletradas, como se desejava acreditar. A esse respeito as questões que surgem são inúmeras, entre elas: como é possível que os escravos aprendessem a ler e escrever sem necessariamente ter frequentado a escola? De acordo com Geraldo e Márcia (2005), as hipóteses são diversas:

1. Professores particulares contratados pelos senhores;
2. Escravos autodidatas;
3. Encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais.

Segundo Wissenbach (1998), quanto às condições que propiciaram a alfabetização de escravos e de forros, podem ser ressaltados dois aspectos importantes:

- Em primeiro lugar, a presença de hábitos de escrita e de leitura difundidos principalmente entre plantéis pertencentes às ordens religiosas e ao clero. Neste aspecto o acesso à leitura e à escrita era considerada uma regalia.
- Em segundo, associação a situações singulares do trabalho urbano, mas, principalmente, a trabalhadores que exerciam atividades autônomas. Nesta circunstância, às exigências decorrentes do desempenho autônomo de escravos que, com seus ofícios especializados, eram obrigados a participar de um mercado de trabalho competitivo e agenciar por conta própria seus serviços.

O domínio da leitura e da escrita era uma habilidade exibida com orgulho tanto quanto o de ostentar armas e posses. Ter acesso à leitura e à escrita era uma forma de resistência escrava, pois os que conseguiam ter conhecimentos poderiam se articular, organizar ou até realizar acordos com os senhores. Antes de tudo, no entanto, outro aspecto ressaltado por Wissenbach (1998, p. 109) deve estar presente na abordagem do tema é:

[...] o sentido e a simbologia quase mágicos que a habilidade de escrever, ou ainda a simples posse de “papel e de caneta de pena”, assumiu entre escravos e libertos no processo de afirmação de sua identidade social. Nesse sentido, é pertinente lembrar que, no Brasil colonial e imperial, numa sociedade com baixos índices de letramento e entre frações sociais no geral analfabetas ou semialfabetizadas, além de a compra da alforria ser o grande objetivo da maioria dos escravos, a “carta” – como era familiarmente conhecida por eles –, transformava-se em materialidade da liberdade desejada e obtida, constituindo-se, de fato, no único documento capaz de distinguir os forros dos escravos.

Tratava-se de comprovação que deveria acompanhar os libertos em sua vida diária, até mesmo para protegê-los de serem confundidos pelas patrulhas policiais com escravos fugidos. Sentido mágico das palavras escritas, a carta de alforria aproximava-se aos escapulários e aos amuletos que os afro-brasileiros traziam consigo, como pode ser visto na Figura 02, no

interior dos quais guardavam orações dedicadas a santos católicos e trechos dos livros sagrados dos muçulmanos.

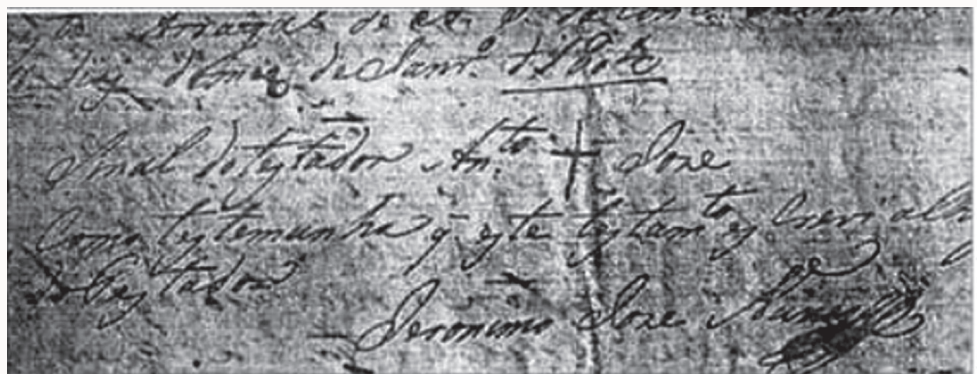


FIGURA 02

Nível 1: sinal/assinatura. Cruz de Antônio José, preto forro, firmada em 1810. (Testamento, 1818, cx. 06)

3 ESCOLA PÚBLICA: PRESENÇA RECUSADA²

Desde o século XIX havia discussões acerca do direito à educação no Brasil, que, por lei, deveria ser universal, isto é, para todos, porém a história da educação neste país é marcada pela exclusão de importantes agentes sociais como descreve Munanga (1999). Essa análise é ratificada pela pesquisadora Mello e Souza (2009), que menciona ser a educação pública destinada aos elitizados; e para os pobres e/ou negros restava uma educação informal ou privada.

No período colonial, como assinala Novaes (1997), a educação era ministrada pelos jesuítas, e marcou o início da história da educação no Brasil. Esses missionários se preocupavam em ministrar aulas voltadas aos estudos catequéticos, por meio de uma ação civilizadora, principalmente para os indígenas.

A educação formal era destinada aos filhos dos senhores de engenho, a qual era também ministrada pelos jesuítas. Por essa razão, o número de letrados não ultrapassava 0,5% da população, uma vez que aos pobres, negros e índios era repassada uma educação religiosa que priorizava a obediência e a assimilação da cultura europeia, onde a eles era determinado seu verdadeiro lugar na sociedade. Dessa forma, o ensino das primeiras letras não se fazia importante para essa camada da população.

² Contextualização: tomando por base a educação pública no Brasil do período colonial ao fim do período monárquico.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal, que implantou uma desastrosa reforma na educação, a qual passa a ser regida pelo Estado, que cria escolas régias, oficializando assim o ensino no país. Por outro lado, esse ensino não se configura com um caráter popular, pois o quantitativo de letrados era mínimo, Camon (1937) afirma que, na Bahia, só havia dois professores. Dessa maneira, o número de alunos era muito reduzido e as vagas ficavam intrinsecamente para os filhos de senhores de engenho, nesse momento os que buscavam nível superior eram obrigados a sair da colônia.

Camon (1937) menciona que, entre o século XVI e XVIII, o Brasil era uma colônia multilíngue e analfabeta, o número de escolas com profissionais qualificados foi modestamente aumentado quando da vinda da burocracia civil, de militares e de eclesiásticos europeus, no século XVIII e XIX, que tinham o objetivo de proteger o território de possíveis invasões estrangeiras.

Somente após a vinda da Família Real, a educação pública viu sua cara,³ porém não se pode haver ilusões sob esta assertiva, uma vez que esta educação de caráter público não era voltado para os de cor, com afirma Mattoso e Silva:

O ideal normativo – primeiro luzitanizante, depois em função de um padrão culto brasileiro – desencadeado no século XIX, não teve vez de se implantar efetivamente e generalizadamente no Brasil, restringindo-se a uma minoria economicamente privilegiada e alguns quantos ficam aquém desta política educacional (MATTOSO & SILVA, 1995, p. 83).

De toda sorte, não se pode haver generalização, afirmando que os negros não recebiam educação pública e formal, haja vista que Veiga pontua essa questão afirmando que, em Minas Gerais, há um grande quantitativo de negros nas salas de aulas das escolas públicas, como pode ser observado na Figura 03:

Silva (2006) afirma que a lei do Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, no artigo 64, que determinou que pais, tutores, curadores ou protetores de meninos maiores de 7 anos eram obrigados a lhe proporcionar aprendizado da primeiras letras. Dessa forma, independente da cor ou nível social, todos tinham direito à escolarização, por isso, em Minas Gerais, Veiga encontra um número significativo de negros nas escolas.

³ Pela criação de institutos, de faculdades, academias militares, escolas de medicina.



FIGURA 03 – Alunos e professores da 3ª. série da escola Rodrigues Alves, RJ (1914).
 Fonte: www.historiaemprojetos.com

Porém, não se pode mais uma vez cair na generalização, pois Veiga ainda menciona que o número de negros não abrange os escravos, uma vez que a eles era proibido de frequentar escolas públicas, quando do regulamento 39, da Lei 1.064, de 6/10/1860, como pode ser visualizado na Figura 04.



FIGURA 04 – Professora da Escola Jose Pedro Varela, em sala de aula (1923).
 Fonte: <http://historiaemprojetos.blogspot.com/>

Por outro lado, a Lei 1.331 obrigava todas as crianças acima de 7 anos a receberem educação. Dessa forma, os senhores de engenho eram

obrigados a oferecer escolas particulares para seus cativos. Assim havia indícios, citados por Garcia (2007), de que vários escravos especializados criavam laços com seus senhores que os diferenciavam dos demais.

As primeiras universidades surgiram no Brasil ainda no século XIX, no fim do período monárquico, e, apesar de o subsídio do Estado ser grande, este estudo tinha custo elevado, sendo destinado quase que exclusivamente para a elite. Assim, negros, escravos, mulheres e índios estavam absolutamente fora dos cursos superiores. Essas universidades, segundo Schwarcz (1957), tinham uma perspectiva europeia, pois a primeira universidade de Direito tinha o objetivo de criar leis que tentassem resolver o problema da mestiçagem que, para os naturalistas da época, era o verdadeiro fator de não desenvolvimento do Brasil; a segunda universidade era a de Medicina, que buscava sanar doenças do Brasil que, para eles, eram resultado da presença negra e mestiça. Dessa forma, as universidades que eram públicas formavam seres que acreditavam fielmente que o país não se desenvolvia devido à presença de negros, ou seja, o Estado crava uma elite intelectual intrinsecamente racista e excludente.

Por tudo isso, a educação pública no Brasil, desde o período colonial com jesuítas até o fim do período monárquico com a chegada das universidades e de professores mais qualificados, esteve sob a égide de uma elite que interditava o negro escravo ao seu direito, que é universal, isto é, o direito à educação formal, que, mesmo havendo alguns mínimos indícios de negros recebendo educação dita formal, a grande maioria ficou à margem do sistema político de educação, engrossando, assim, o bolo dos analfabetos.

4 A EDUCAÇÃO PÓS-ABOLIÇÃO E REPÚBLICA

O fim da escravidão no Brasil fora provocado não com o intuito de beneficiar os negros e dar-lhes um papel digno na sociedade como seres humanos, em igualdade de direitos e deveres de que usufruía a sociedade branca da época. Afinal, as leis sociais que ainda sustentavam a sociedade pós-abolição, na chamada República, ainda destacavam os direitos dos cidadãos baseados na cor, logo, apesar de livre, o negro era um indivíduo sem valor e sem direitos, já que, na época, apenas os brancos eram considerados cidadãos. Mas, apesar das inúmeras circunstâncias, o negro de uma forma ou de outra conseguiu se incluir na educação, como mostra a Figura 05.

Com a abolição, os escravos tornaram-se livres, mas não cidadãos, por isso não tinham acesso à educação. Os movimentos negros lutavam incessantemente por seu reconhecimento como parte da sociedade brasileira.



FIGURA 05 – Diretoria da escola normal do Distrito Federal, RJ (1906).

Fonte: <http://oglobo.globo.com/educacao/fotogaleria/2008/7362/>

Os primeiros passos foram dados, os próprios negros ensinavam o que sabiam uns aos outros (vale ressaltar que esta partilha de conhecimento já se dava mesmo antes da abolição nas senzalas, nos quilombos, por exemplo).

De acordo com a pedagoga Müller (2008), em seu livro *A cor da Escola – Imagens da Primeira República*, antes da abolição da escravatura no Brasil, os negros livres se preocupavam com a educação dos filhos ou se destacavam no magistério. No entanto, como mostram as imagens do livro, eles foram desaparecendo aos poucos, até se tornarem uma pequena minoria nas escolas públicas da época. De acordo com Müller (2008), antes de 1930 os negros ocupavam cargos de destaque nas escolas públicas, como mostra a Figura 06 abaixo:



FIGURA 6 – Diretora, vice-diretora e professora da Escola Menezes Viera, RJ (31.11.1914)

Fonte: <http://historiaemprojetos.blogspot.com/>

O desaparecimento dos negros se deve ao processo de branqueamento, das posições de prestígio e das salas de aula, através da imigração europeia. Criando-se inúmeras formas de impedir o acesso do negro à escola. Que fizeram parte de uma reforma educacional brasileira do início do século passado, que, no Rio, aconteceu em 1927. Pelas regras implementadas, professores com mais de quatro obturações dentárias, sem algum dos dentes ou não nascidos na cidade do Rio de Janeiro não eram aceitos nas escolas. Criando-se, inclusive um programa de incentivo à aposentadoria dos negros. Percebe-se, na Figura 07, que há apenas um único professor negro.



FIGURA 07 – Reunião de professores no Colégio Militar (RJ) à direita o professor Hemétrio José dos Santos⁴ é o único negro (sem data).

Os alunos precisavam preencher um formulário escolar que se assemelhava a uma ficha médica, discriminando os mais pobres, em sua maioria, negros. Na Figura 08, vemos apenas duas alunas negras.



FIGURA 08 – Alunos monitores da escola Menezes Viera, na Tijuca, RJ (1932).

Fonte: <http://oglobo.globo.com/educacao>

⁴ Hemetério José dos Santos nasceu em Codó, no Maranhão, em 1858, e morreu na cidade do Rio, em 1939. Foi poeta, professor, gramático e filólogo. Foi professor e diretor do Pedagogium (RJ).

A ascensão das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho, direcionado às fábricas, vitória alcançada graças à mobilização das organizações negras, parecia uma oportunidade para os negros se inserirem no mercado de trabalho, como mostra a Figura 09.

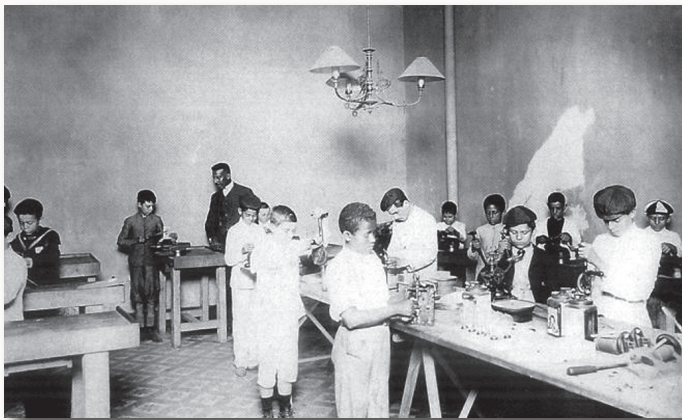


FIGURA 09

Alunos do Instituto Profissional Sousa Aguiar, RJ (1908), alunos são observados pelo diretor negro.

Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras. A partir de 1960, a rede pública sofre vasta expansão no número de vagas e, gradativamente, aos primeiros anos da República, tem-se a criação das escolas e da imprensa negra. E, ao final dos anos de 1970, observa-se uma considerável presença de estudantes negros nas universidades públicas.

5 A EDUCAÇÃO PARTICULAR PARA NEGROS.

Cruz (2005), com relação à problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil, revela que não são os povos que não tem história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas no processo de dominação. Em seguida, exemplos de experiências educativas como a educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra intelectual no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros, esses são termos que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento. Os negros criaram a imprensa negra, escolas, clubes recreativos ou associações, entidades religiosas ou beneficentes, grupos culturais e teatros amadores, fielmente vista na Figura 10.



FIGURA 10
Núcleo de Teatro Experimental do Negro-SP (1951)
Diretor Solano Trindade.

Na legislação, os negros eram impedidos legal e culturalmente de frequentar escolas públicas, como pode ser observado no Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que tornava obrigatório o ensino das primeiras letras às crianças maiores de 7 anos de idade, no entanto, o artigo 69 deste mesmo decreto excluía escravos, crianças com moléstias contagiosas, sendo exigida a vacinação de todos, como uma forma de interditar culturalmente os que não estivessem engajados nestas ordens. Essa questão é, portanto, o fator decisivo para a abertura de escolas particulares, uma vez que, segundo Veiga (2005), se houvesse crianças fora do conhecimento às letras formais o seu senhor ou responsável estaria sujeito a altas penas.

Adriana Maria Paula da Silva (2006) apresenta a reflexão de como era a escola voltada para negros, “a escola denominada de Pretextato dos Passos e Silva”, que é um negro na condição de professor e para exercer a profissão necessita de intensas prerrogativas, como ser maior de 25 anos, declarar atestado de capacidade profissional e de moralidade e submeter-se ao exame profissional. A escola de Pretextato tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos”, cujos pais não possuíam sobrenome e nem assinatura própria, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto”. “Ele requereu, em 1856, ao então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte”, Eusébio de Queiros, algumas concessões para continuidade do funcionamento dessa escola (SILVA, 2006).

Segundo Cruz (2005), no que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; Barbosa, 1997; PEREIRA, 1999); aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (MORAES, 1995).

Outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviárias de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (PINTO, 1993; CUNHA JR. 1996; BARBOSA, 1997).

Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados (CUNHA, 1999, p. 81). Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios, no Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. Contudo, esse fato por si só permite que possamos inferir que, mesmo durante o Império, já era comum a preocupação dos negros em se apropriarem dos saberes na forma escolar.

Barbosa (1997, p. 65) afirma que, em 1871, em Campinas, além de haver escolas primárias particulares para filhos de Famílias com poder aquisitivo, havia também por volta de cinco escolas públicas, para a população de “negra libertos e escravos”. Segundo essa autora, contrariando o que sempre se afirmou, parece que escravos tiveram libertos de instrução em Campinas a partir do ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre, 17 anos antes da libertação da escravatura brasileira.

Apesar de a história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado

aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras. Essa história tem sido, ainda de modo muito restrito, resgatado por pesquisadores, grande parte de origem afrodescendente que tem procurado evidenciar informações que retratam as relações educativas do negro com as escolas oficiais e com o próprio movimento negro brasileiro.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É incontestável que o negro em toda a sua trajetória adquiriu seu espaço na sociedade brasileira, graças à sua persistência e determinação em mostrar seu papel e sua importância como cidadão e, aos poucos, fora inserindo-se como indivíduo modificador do espaço, o que se encaixa perfeitamente ao que diz Cesariano Júnior em sua biografia que o espaço escolar cumpre uma dupla função em relação ao negro: *veículo de ascensão social* (afinal, para estar inserido no contexto educacional significa dizer que o negro começa a aparecer na sociedade, já que, antes, as escolas eram destinadas apenas aos brancos) e *instrumento de discriminação*.

Sua trajetória social e educacional no início do século XX, e evidencia a ascensão socioeconômica, mesmo sob inúmeros obstáculos, e o reconhecimento público do seu prestígio intelectual como professor do ensino superior, advogado, médico (BARBOSA, 1997).

A sociedade brasileira em um exemplo histórico, os negros em sua atuação, buscam mudar a educação brasileira, a fim de torná-la acessível a todos, independentemente da cor, da raça e do contexto cultural. Essa constante luta leva o governo a criar políticas de ação afirmativas direcionadas à população negra. Observe a imagem de formando na universidade com 90% de negros. Dessa forma, a educação brasileira desde seus primórdios tem veementemente tentado interditar o negro do processo de educação formal, isso é uma visão de um racismo que, na maioria das vezes, se encontra, como disse Wilma Coelho (2009), de forma velada, o que, na verdade, escandaliza e choca toda uma sociedade que, muitas vezes, não valoriza seus agentes sociais que muito contribuíram para a formação desta pátria.

REFERÊNCIAS

- CALMON, Pedro. **História social do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937.
- COELHO, W. N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará 1970-1989. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. BRASÍLIA: MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 6, p. 21-31.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedex**, Campinas, SP, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo da educação do negro na educação brasileira. Brasília: INEP, 2007.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro. **ABRALIN** (Curitiba), São Paulo, n. 17, p. 73-85, 1995.

MÜLLER, M. L. R. **A cor da Escola** - Imagens da Primeira República. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Nesta obra se refere aos negros.

NOVAIS, F. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz. Das cambalhotas ao trabalho: a criança escrava em Salvador, 1850-1888. **Revista Afro-Ásia**, n. 32, 2005.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões das práticas de escolarização no mundo escravista. **Cadernos PANESB**, v. 8, dez, 2006.

SOUZA, Laura de Mello. **Diabo na terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VEIGA, Cynthia. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização elementar em Minas Gerais, no século XIX. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3., Curitiba, 2005. **Anais...** Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2005.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: Os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, n. 4 jul./dez. 2002.

Este livro eletrônico foi composto em
Times New Roman 9,5 a 14, formato PDF.



O Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional, realizado de 08 a 10 de setembro de 2011, contou com a apresentação de trabalhos de outras pessoas interessadas na temática, oriundas de diversas regiões do Pará.

Para enriquecer a reflexão, alguns pesquisadores e professores externos, inclusive de outros estados, foram convidados. Com o curso e o Seminário esperamos ter ajudado a formar agentes sociais mais capazes de intervir eficazmente na realidade, de propor projetos e alternativas de desenvolvimento que possam levar em consideração as diversas variáveis envolvidas, de produzir práticas de ensino emancipatórias, comprometidas com o desenvolvimento regional, responsáveis, éticas, conscientes dos impactos da ação do homem sobre a natureza e desta em relação à vida humana.

Os textos que seguem compõem os *Anais do I Seminário de Educação e Desenvolvimento Regional*.



FACED
Faculdade de
Educação



Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, por meio de seu WebSite Institucional **www.campuscameta.ufpa.br**

É permitido apenas seu uso pessoal, não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais.

Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada. Para republicação em outros sites da internet, solicitar autorização ao Campus do Tocantins/Cametá.

Questões relacionadas a direitos de autor, dúvidas ou outras questões podem ser dirigidas ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA por meio do e-mail **cameta@ufpa.br**

Boa leitura!