

PPGEDUC UFPA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO E CULTURA

**I Seminário Nacional do
Programa de Pós-Graduação
em Educação e Cultura
do Campus Universitário do
Tocantins/Cametá-UFPA**

Pesquisa e Produção de Conhecimento

&

**V Diálogos Científicos
do Campus Universitário do
Tocantins/Cametá-UFPA**



UFPA

Campus Universitário
do Tocantins/Cametá



**Anais do I Seminário Nacional do
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA –
“Pesquisa e Produção de Conhecimento” – e do
V Diálogos Científicos do Campus Universitário do
Tocantins/Cametá**

Copyright ©2014 PPGEDUC/Campus Universitário do Tocantins/Cametá

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Prof^ª. Dr^ª. Benedita Celeste de Moraes Pinto (UFPA)
Prof. Dr. Doriedson do S. Rodrigues (UFPA)
Prof^ª. Dr^ª. Gilcilene Dias da Costa (UFPA)
Prof. Dr. José Pedro Garcia Oliveira (UFPA)
Prof^ª. Dr^ª. Mara Rita Duarte Oliveira (UFPA)
Prof^ª. Dr^ª. Odete da Cruz Mendes (UFPA)

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Ariel Feldman (UFPA)
Prof^ª. Dr^ª. Andrea Silva Domingues (UNIVAS)
Prof. Dr. Cezar Luís Seibt (UFPA)
Prof^ª. Dr^ª. Benedita Celeste de Moraes Pinto (UFPA)
Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)
Prof. Dr. Eurípedes Antonio Funes (UFC)
Prof. Dr. José Pedro Garcia Oliveira (UFPA)
Prof^ª. Dr^ª. Odete da Cruz Mendes (UFPA)
Prof. Dr. Doriedson do S. Rodrigues (UFPA)
Prof. Dr. José Valdeinei Albuquerque Miranda (UFPA)
Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira (UFPA)
Prof. Dr. Raimundo Nonato Falabelo (UFPA)
Prof. Dr. Waldir Ferreira Abreu (UFPA)
Prof^ª. Dr^ª. Gilcilene Dias da Costa (UFPA)
Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (UFPA)

COORDENAÇÃO INFRAESTRUTURA

Antonia Menezes de Andrade, Daniel Furtado Nabiça, Daniele da Silva Costa, Denise Barbosa Furtado, Francisca Alves Nunes, Gildeci dos Santos Pereira, Issac Gonçalves Portilho, João Wanzeler, Jorjana Brito da Silva, Juliano Sisterem, Keila de Nazaré Viana Pantoja, Lília Chirstinane Vanzeler Viana, Maria Raimunda Cruz, Pamela Paula Souza Neri, Rubens da Costa Ferreira, Sherlyane Louzada Pinto, Suzana Braga, Zenil Pinto Correa

COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

Celestino Gaia de Moraes Neto, Daniel Furtado Nabiça, Daniel Furtado Nabiça, Francisca Alves Nunes, Keila Viana Pantoja, Maria Raimunda Cruz, Pamela Paula Souza Neri, Sherlyane Louzada Pinto, Zenil Pinto Correa

Universidade Federal do Pará / Campus Universitário do Tocantins -
Coordenação do PPGEDUC – Prédio Orlando Cassique Sobrinho Alves
Trav. Padre Antonio Franco, nº. 2617 - Bairro da Matinha
CEP: 68.400-000 – Cametá – Pará.
Coordenação Geral do Campus de Abaetetuba
Rua Manoel de Abreu, s/n, bairro Mutirão, Abaetetuba/PA, CEP 684400-00
Sites: www.campuscameta.ufpa.br Blog: <http://ppgeduc-cameta.blogspot.com.br/>
<http://www.posgraduacao.ufpa.br/ppgeduc>

**Anais do I Seminário Nacional do Programa
de Pós-Graduação em Educação e Cultura
do Campus Universitário do Tocantins/
Cametá-UFPA-- “Pesquisa e Produção de
Conhecimento” – e do V Diálogos Científicos do
Campus Universitário do Tocantins/Cametá**

REALIZAÇÃO

Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá
Programa de Pós-Graduação Em Educação e Cultura – PPGEDUC
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura
Centro de Pesquisa do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá
Faculdades do Campus do Tocantins/Cametá: Agronomia, Ciências Agrárias,
Ciências Exatas e Naturais, Educação, Educação do Campo, Geografia,
História, Linguagem, Sistema de Informação

APOIO

Campus Universitário de Abaetetuba
Secretaria de Extensão do Campus Universitário do Tocantins/Cametá

CAPA

Jorivaldo Serrão e Benedita Celeste de M. Pinto

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Benedita Celeste de M. Pinto, Sherlyane Louzada Pinto e Jorivaldo Serrão

A revisão dos textos deste livro são

Catálogo na Publicação (CIP)

(Biblioteca Universitária “Salomão Larêdo” / Campus de Cametá)

Bibliotecário: Éder Antônio Sousa Ferreira CRB-2/1276

P659a Pinto, Benedita Celeste de Moraes et al.

Anais do I Seminário Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA-: “Pesquisa e Produção de Conhecimento” & V Diálogos Científicos do Campus Universitário do Tocantins/Cametá [recurso eletrônico] / Benedita Celeste de Moraes Pinto, Doriedson do Socorro Rodrigues, José Pedro Garcia Oliveira (organizadores). – Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2014.

473 p. ; 23 cm

Modo de acesso: Internet

ISBN: 978-85-63287-23-6

1. Educação – Amazônia. 2. Educação superior – Amazônia. 3. Linguagem e línguas – Amazônia. I. Pinto, Benedita Celeste de Moraes, org. II. Rodrigues, Doriedson S., org. III. Oliveira, José Pedro Garcia, org. IV. Título.

CDD 23. ed. 370.109811

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
PROGRAMAÇÃO DO EVENTO	13
RESUMOS DAS MESAS-REDONDAS	15
Resumos dos trabalhos apresentados na mesa-redonda educação, linguagem, subjetividade	17
Resumos dos trabalhos apresentados na mesa-redonda educação, práticas culturais e diversidade	18
Resumos dos trabalhos apresentados na mesa-redonda políticas e tecnologias da educação	20
Resumos dos trabalhos apresentados na mesa-redonda formação de professores e práticas educativas	22
RESUMOS DOS GRUPOS DE TRABALHO	25
Resumos (GT 1): Grupos de trabalho conhecimentos, cultura e linguagem	27
Resumos (GT 2): Grupos de trabalho educação e movimentos sociais na contemporaneidade	44
Resumos (GT 3): Grupos de trabalho gestão, tecnologia e financiamento da educação	53
Resumos (GT 4): Educação, diversidade e políticas públicas	60
RESUMOS DOS PAINÉIS	73
ARTIGOS	81
Esboço histórico e teórico sobre a condição de gênero: mulheres em movimento e luta pela visibilidade no território	83
Antonia Lenilma Meneses de Andrade	
Mara Rita Duarte de Oliveira	

Desenvolvimento tecnológico e políticas públicas engajadas à agricultura familiar	102
Bruna Ferreira dos Anjos	
Francisca Ribeiro Corrêa	
Karoline Barra da Cruz	
Saberes Educacionais: a Lei 10639/03 E 11.645/08 no Ensino Público Estadual na cidade de Pouso Alegre-MG	111
Bruna Fátima de Brito	
Andrea Silva Domingues	
Variedades linguísticas: norma padrão e não padrão	122
Damaris Botelho da Costa	
Dioneia Mendes dos Prazeres	
Jandira Garcia Caldas	
Um olhar particular de egressos de pedagogia da UFPA/ Cameta e UEPA/Moju: uma breve discussão sobre a práxis nas séries iniciais	129
Daniele da Silva Costa	
Ariel Feldman	
Gestão escolar participativa na Escola do Campo: uma análise da atuação do Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esmaelino Braga do Nascimento em Augusto Corrêa-Pará	143
Adelson da Cruz	
O processo de formação dos trabalhadores técnico-administrativos da Universidade Federal do Pará: uma investigação sobre as ações de qualificação do CAPACIT/UFPA destinadas ao Campus de Cametá	156
Rubens da Costa Ferreira	
Gilmar Pereira da Silva	
Historia e lutas dos Tembê Tenehara, da aldeia Pitawa, no município de Tomé-Açu-PA, 2009 a 2013	175

Denise Barbosa **Furtado**
Benedita Celeste de Moraes **Pinto**

Linguagem e ideologia da / na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	188
Marilda de Castro Laraia	
Evasão escolar, um fracasso a ser superado	208
Álvaro da Costa Leão Jussara Isabel Stockmanns	
As “tribos da classe trabalhadora”: uma abordagem sobre a juventude na sociedade capitalista	221
Rodrigo Ferreira de Moraes João Paulo da Conceição Alves	
O processo educativo nas escolas da terra da liberdade: um recorte de povoados quilombolas da Amazônia Tocantina	229
Roble Carlos Tenório Moraes Eliel do Carmo Pompeu	
Memória-esquecimento da cultura indígena em Cametá: tecendo os fios e os rastros da pesquisa	247
Pâmela Paula Souza Neri Gilcilene Dias Costa	
Educação Indígena “Um portal para conhecer o outro”: história, identidade e saberes da comunidade Assuriní do Trocará	265
Maria de Fátima Rodrigues Nunes Benedita Celeste de Moraes Pinto	
Que linguagens educam os pequeninos? Um estudo sobre as dimensões da linguagem em uma unidade de educação infantil, Belém-Pará	282
Kelry Leão Oliveira Gilcilene Dias da Costa	

O Plano de Ações Articuladas (PAR) como política pública de educação: desafios e perspectivas	297
Gildeci Santos Pereira Odete da Cruz Mendes	
Uma análise dos conhecimentos popular e científico na explicação do processo erosivo da orla da cidade de Cametá-PA	310
Sherlyane Louzada Pinto Ana Telma Souza	
“Entre saberes da terra e do mato”: mulheres que curam na Amazônia Tocantina	325
Gorete Cruz Procópio Tatiane do Socorro Correa Teixeira Benedita Celeste de Moraes Pinto	
Ter-ser: ter memória, ser história; por uma linguagem de resistência	334
Giselle Ribeiro	
Práticas culturais e religiosas do povo Assuriní do Trocará	342
Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro Benedita Celeste de Moraes Pinto	
Juventude e Educação: uma reflexão na conjuntura capitalista de uma fração da classe trabalhadora	361
Adenil Alves Rodrigues João Marcelino Pantoja Rodrigues Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz	
Princípios epistemológicos para uma pedagogia de base complexa, em Morin: caminhos para a reforma do pensamento	376
Juliano Sitherenn	

Identidade e diferença na perspectiva dos estudos culturais no currículo da formação docente	388
Camila Claíde Oliveira de Souza	
Educação Escolar Indígena: perspectivas e avanços nas políticas educacionais	406
Susana Braga de Souza Benedita Celeste de Moraes Pinto	
Brega: cultura popular massiva, sociabilidade, preconceito linguístico e social- um comparativo com o funk	417
Fernando Luiz Pompeu Varela Renan do Socorro dos Santos Borges	
A afetividade e a constituição da subjetividade humana construídas nas relações de ensino: uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PINAIC	440
Lília Christiane Vanzeler Viana Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo	
Educação e formação de lideranças sindicais em Cametá/PA (décadas de 1970/90)	461
João Batista Wanzeler	

Apresentação

O I Seminário Nacional de Pós-Graduação em Educação e Cultura no Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA – “Pesquisa e Produção de Conhecimento”, que ocorreu no período de 18 a 19 de novembro 2014, objetiva refletir sobre questões relacionadas à pesquisa e produção de conhecimento, mediante a apresentação dos resultados de pesquisas sobre as diferentes temáticas de estudo de alunos de pós-graduação e graduação, em como de pesquisadores ligados a temática educação e cultura. O evento tem como perspectiva promover o intercâmbio investigativo, visando à produção de conhecimentos que contribuam com a melhoria da qualidade educacional, tanto no contexto escolar como nos espaços não formais, gerando reflexões e investigações sobre teorias, práticas e políticas educacionais que possam contribuir para a proposição de novas perspectivas de atuação, prioritariamente, no âmbito da educação escolar sem, no entanto, desconsiderar outras formas significativas de ação educativa (não formais) no contexto Amazônico.

É importante ressaltar que o I Seminário Nacional de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá ocorreu simultaneamente ao V Diálogos Científicos do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, um evento que congrega as diferentes Faculdades deste campus universitário e que já faz parte da agenda anual de encontros, seminários, semanas acadêmicas, fóruns, conferências desta instituição de ensino, através dos quais são divulgados os resultados de várias pesquisas, inclusive com publicação em livros. Trata-se de diálogos – como sugestivamente o é denominado- que envolve investigadores de outras instituições de ensino superior da Região Amazônica, que queiram divulgar resultados de pesquisas concluídas ou em andamento.

O I Seminário Nacional de Pós-Graduação em Educação e Cultura no Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA – “Pesquisa e Produção de Conhecimento” e o V Diálogos Científicos do Campus Universitário do Tocantins são eventos destinados à apresentação de resultados de pesquisas por parte de alunos de Programas de Pós-Graduação e Graduação deste Campus Universitário, quer como participantes de programas de pós-graduação, quer como grupos de estudos e pesquisas fomentando o debate científico na condução do campo teórico e metodológico das investigações nas diversas áreas do conhecimento, bem como no fortalecimento deste Campus na Região Amazônica, visto que este busca se consolidar como instituição formadora com qualidade de ensino, pesquisa e produção acadêmica e científica.

Pensado numa perspectiva interdisciplinar o I Seminário Nacional de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA – “Pesquisa e Produção de Conhecimento” & o V Diálogos Científicos do Campus Universitário do Tocantins/Cametá estão voltados aos alunos de Pós-Graduação (Doutorado, Mestrado e Especialização) e de Graduação.

Programação dos eventos

Dia 17/11/2014 (segunda-feira)

Reservado para as atividades do **XXV Seminário de Iniciação Científica da UFPA/III Seminário de Iniciação Científica CUNTINS-Cametá**

Dia 18/11/2014 (terça feira)

8h às 9h - Credenciamento

9h às 9h30 - Abertura do evento

10h às 12h - Conferência de Abertura: Pós-Graduação e Pesquisa: a produção de conhecimentos na Amazônia.

Conferencista: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA)

Coordenador de Mesa: Prof. Dr. Doriedson do S. Rodrigues (UFPA)

15h às 16h30 - Mesa-redonda: Educação, Linguagem, subjetividade

Palestrantes: Prof^a. Gilcilene Dias da Costa, Prof. Raimundo Nonato Falabelo, Prof^a. Pamela Paula Souza Neri, Prof^a. Lilia Christiane Vanzeler Viana

Coordenador de Mesa: Prof. Cezar Luís Seibt (UFPA)

16h 30 às 16h45 - Intervalo

17h às 18h30 - Mesa-redonda: Educação, Práticas culturais e diversidade

Palestrantes: Prof^a. Andrea Silva Domingues, Prof^a. Mara Rita Duarte Oliveira, Prof^a. Benedita Celeste Pinto, Prof^a. Suzana Braga, Prof^a. Antonia Menezes de Andrade

Coordenador de Mesa: Prof. José Valdinei Albuquerque Miranda

18h 30 às 20h - Lançamento de Livros

Dia 19/11/2014 (quarta-feira)

08h:30min às 12h (Manhã)- Grupos de Trabalho (GT):

Grupo de Trabalho (GT1)

Conhecimentos, Cultura e Linguagem

Coordenação: Dr^a. Andrea Silva Domingues, Prof^a. Lilia Chirstinane Vanzeler Viana, Prof. Juliano Sitherem

Grupo de Trabalho (GT2)

Educação e Movimentos Sociais na Contemporaneidade

Coordenação: Prof^a. Dr^a. T. Cristina Ribeiro, Prof. João Wanzeler, Prof^a Pamela Paula S. Neri

Grupo de Trabalho (GT3)

Gestão, Tecnologias e Financiamento da Educação

Coordenação: Prof^a. Dr^a. Dalva Guiterres, Rubens da Costa Ferreira, Gildeci dos Santos Pereira

Grupo de Trabalho (GT4)

Educação, Diversidade e Políticas Públicas

Prof. Coordenação: Dr. Eurípedes Antônio Funes, Prof^a. Suzana Braga de Souza, Prof^a. Francisca Alves Nunes

15h às 16h30 - Mesa-redonda: Políticas e Tecnologias da Educação

Palestrantes: Prof^a. Odete Cruz Mendes, Prof. Ariel Feldman, Prof^a. Dalva Gutierrez, Prof. Gilmar Pereira da Silva, Prof. Rubens da Costa Ferreira, Prof^a. Gildeci dos Santos Pereira, Prof^a. Daniele da Silva Costa.
Coordenador de Mesa: Prof^a. Mara Rita Duarte Oliveira

16h30 às 16h45 - Intervalo

17h às 18h30 - Mesa-redonda: Formação de Professores e Práticas Educativas

Palestrantes: Prof. Waldir Ferreira Abreu, Prof. Damião Bezerra, Prof. Juliano Sisterenn, Prof^a. Daniele da Silva Costa, Prof^a. Maria Francisca Ribeiro Correa, Prof. Francivaldo Alves Nunes, Prof. João Vanzeler.
Coordenador de Mesa: Prof^a. Gilcilene Dias da Costa

18h30 às 19h30 - Conferência de encerramento

Título da Conferência: “História, Natureza, Cultura e Memória”

Conferencista: Prof. Dr. Eurípedes Antônio Funes (UFC)

Coordenadora de Mesa: Prof^a. Dr^a. Benedita Celeste Pinto (UFPA)

19h 30 às 20h30 - Atividade cultural

RESUMOS DAS MESAS-REDONDAS

Resumos dos trabalhos apresentados na Mesa-Redonda Educação, Linguagem, Subjetividade

MEMÓRIA-ESQUECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA EM CAMETÁ: TECENDO OS FIOS E OS RASTROS DA PESQUISA

Pâmela Paula Souza Neri (PPGEDUC/CUNTINS 2014)
Gilcilene Dias Costa (UFPA), Orientadora

O artigo proposto pretende apresentar o projeto de pesquisa que tem como objetivo traçar uma análise sobre o processo de silenciamento da cultura indígena no município de Cametá. Desse modo, tomaremos na pesquisa de Pós-graduação do Mestrado de Educação e Cultura da UFPA três vertentes de problematização, a saber: os estudos pós-colonialistas, alteridade e o processo de memória-esquecimento. Para essa primeira discussão apresentada no artigo, haja vista que a pesquisa por seu pouco tempo, ainda possui resultados parciais, levantaremos os principais conceitos do pós-colonialismo que serão usados como arcabouço metodológico durante a pesquisa, perpassando pela contribuição da genealogia do sujeito e conseqüentemente da narrativa autobiográfica para a construção metodológica da investigação. Palavras-chave: Crônicas de viagem; memória-esquecimento; pós-colonialismo.

A AFETIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA CONSTRUIDAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PINAIC

Lília Christiane Vanzeler Viana (UFPA)
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (UFPA), Orientador

O presente texto traz como objeto de estudo reflexões sobre a constituição da subjetividade humana construídas nas relações de ensino. Este é resultado parcial de um estudo que está se desenvolvendo no curso de Pós Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, colocando-me enquanto pesquisadora, com realização de levantamentos bibliográficos e pesquisas de campo, objetivando investigar concepções de sujeitos, conhecimentos e afetividade a partir do

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –PINAIC, bem como analisar a constituição da subjetividade humana construídas nas relações de ensino. Como pressupostos teóricos, recorreu-se a contribuições de Karl Marx, L. S.Vygotsky e seus colaboradores. Os dados parciais da pesquisa apontam para a necessidade de se considerar que o afeto está presente em toda e qualquer ação humana, assim como no próprio conhecimento (afetividade do conhecimento), enquanto produção humana. A afetividade pesquisada neste estudo é aquela que se dá a ver nas relações com os conhecimentos; ou seja, a apropriação do conhecimento (o aprendizado incorporado) que afeta o sujeito, ampliando e sustentando as relações pedagógicas. Assim, o presente estudo procura mostrar o pressuposto de que a afetividade não é apenas algo inerente ao professor, mas, mostra-se na relação intersubjetiva, mediada pelo conhecimento em circulação e em elaboração, de forma que, a afetividade pode mostrar-se presente nos diversos sujeitos, como professor, aluno e nos próprios conhecimentos. Desta forma, 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.

Palavras-chave: Sujeitos. Conhecimentos. Afetividade. Subjetividade.

Resumos dos trabalhos apresentados na Mesa-Redonda Educação, Práticas Culturais e Diversidade

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA REGIÃO DO TOCANTINS: O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALDEIA ANAMBÉ, MUNICÍPIO DE MOJU-PA

Susana Braga de Souza (PPGEDUC/CUNTINS)

Benedita Celeste de Moraes Pinto (PPGEDUC/UFPA), Orientadora

O presente texto apresenta uma análise acerca do processo de implantação das políticas educacionais Indígenas, no intuito de demonstrar que a educação escolar dos povos indígena tem sido palco de várias discussões em diversos contextos, de modo que esses sujeitos vislumbram a educação como um instrumento de luta para a conquista de seus direitos, como é o caso da escola Aipã Anambé da aldeia indígena Anambé, no município de Moju-PA, onde centrei

a pesquisa. Para tanto, elegeu-se inicialmente alguns autores que discutem o tema em questão, entre os quais se destaca: FERREIRA (2008), BERGAMSCHI (2008), MELLATI (2007), SECAD (2007). Além de BELTRÃO (2012), HENRIQUE (2012), PROCÓPIO (2012), TASSINARI (2012), cujos estudos discutem a educação escolar indígena, focando a questão do ensino diferenciado para os povos indígenas através das políticas públicas. Procurou-se, portanto, investigar a trajetória do processo de implantação da educação escolar indígena, a partir dos parâmetros estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Haja vista que, a realidade das escolas localizadas nas aldeias indígenas ainda é de ultrapassar os obstáculos rumo uma educação escolar que apresente concepções e propostas diferenciadas no que tange aos processos e meios próprios para a transmissão, dos conhecimentos e saberes desses sujeitos

Palavras-chave: Educação, Indígena, Constituição.

ESBOÇO HISTÓRICO E TEÓRICO SOBRE A CONDIÇÃO DE GÊNERO: MULHERES EM MOVIMENTO E LUTA PELA VISIBILIDADE NO TERRITÓRIO

Antonia Lenilma Meneses de Andrade (UFPA)
Mara Rita Duarte de Oliveira (UFPA)

Pode parecer recorrente dizer que a história foi escrita a partir da perspectiva dos grupos dominante. Essa afirmativa aponta para uma tendência geral que é amenizada em certa medida pelo fato de sempre ter existido pessoas que, furando véus ideológicos, conseguiram enxergar mais longe que o horizonte cultural e político da época fariam prever. Assim, essa pesquisa (que ainda em construção), pretende fazer uma análise das condições históricas da mulher ao longo da história. Com objetivo de compreender a dialética das formas de luta empreendidas por mulheres negras quilombolas no interior do Pará. A abordagem teórica metodológica se dá através da história Oral, e da pesquisa qualitativa a partir dos pressupostos de Minayo (1992). Os resultados preliminares apontam que existe um processo de amadurecimento das lideranças femininas no Cravo. Que se faz através da participação no movimento quilombola.

Palavras-Chave: Mulher negra, quilombo, Identidade.

Resumos dos trabalhos apresentados na Mesa-Redonda Políticas e Tecnologias da Educação

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO DO CAPACIT/UFPA DESTINADAS AO CAMPUS DE CAMETÁ

Rubens da Costa Ferreira – PPGEDUC/UFPA-Cametá
Gilmar Pereira da Silva – PPGEDUC/UFPA-Cametá

O objetivo deste texto é apresentar elementos iniciais de uma pesquisa cuja proposta é analisar como se configura o processo de formação dos servidores técnico-administrativos da UFPA/Campus de Cametá no que tange aos cursos de qualificação profissional, desenvolvidos pelo CAPACIT/UFPA, buscando entender se essa formação ocorre na perspectiva gerencial ou se representa uma formação omnilateral, procurando identificar três possíveis dimensões dessa formação: a dimensão política, a dimensão prática (ações) e a dimensão dos sujeitos. Para tanto, utilizaremos o materialismo histórico e dialético como método de análise, a metodologia baseada em uma abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa será o descritivo-analítica, cujas técnicas/instrumentos utilizados serão a entrevista semi-estruturada e análise documental. O texto divide-se em quatro partes que iniciarão a discussão para a construção dos quatro capítulos da dissertação, apresentados da seguinte forma: caracterização do locus de pesquisa e procedimentos metodológicos; categorias de análise a partir da revisão bibliográfica; constituição e organização administrativa do estado e a evolução do funcionalismo público; uma breve análise dos levantamentos realizados até o momento. Tomando por base os documentos e leis que regem as ações de formação dos servidores técnico-administrativos no âmbito UFPA, demonstraremos elementos iniciais da pesquisa que nos apontam que esta ação formativa se apresenta em uma perspectiva unilateral, pragmática e não em uma perspectiva omnilateral.

Palavras-chave: trabalho, educação, omnilateralidade.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Gildecy Santos Pereira - PPGEDUC/UFPA-Cametá
Odete da Cruz Mendes, Orientadora

O presente artigo é produto do estudo sobre a política de educação configurada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, lançado em abril de 2007 e materializada através do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas redes públicas dos municípios e estados brasileiros. O texto faz parte da dissertação de mestrado em Educação e Cultura PPGEDU/UFPA cujo objetivo é analisar o PAR em três municípios do estado do Pará: Cametá, Belém e Marabá. Como a pesquisa está na sua fase inicial a metodologia a que deu origem ao texto é bibliográfica e documental, pois discutiremos o eixo da gestão da educação por meio do estudo da literatura sobre a temática, tendo por base os conceitos de Participação, Mediação e Cidadania, destacando de que forma essas categorias fundamentais à gestão democrática se sustentam no processo de elaboração e implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Os resultados apontam para uma gestão gerencial que tem como ênfase os resultados educacionais dos quais o IDEB é um ator coadjuvante na materialidade do programa embora haja um forte discurso acerca da gestão democrática como uma das áreas da gestão educacional do PAR na qual os conselhos assumem categorias de indicadores importantes para a organização da educação nos municípios.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas (PAR); Participação; Cidadania.

UM OLHAR PARTICULAR DE EGRESSOS DE PEDAGOGIA DA UFPA/CAMETA E UEP/MOJU: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A PRÁXIS NAS SÉRIES INICIAIS

Daniele da Silva Costa-PPGEDUC/CUTINS- 2014
Ariel Feldman PPGEDUC/CUTINS- 2014, Orientador

Trataremos aqui das questões que norteiam a pesquisa intitulada: Um olhar de egressos de Pedagogia da Ufpa/ Cametá e Uepa/Moju: Uma breve discussão sobre a práxis nas séries iniciais. Geradas a partir da necessidade de investigar se os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia nas respectivas instituições estão associando os estudos

teóricos ao exercício reflexivo da práxis dos egressos nas séries iniciais da educação básica. Assim, essa pesquisa (em andamento) ver-se-á na análise dos Cursos de Pedagogia da UEPA/Moju e UFPA/Cametá com relação à práxis dos egressos nas series iniciais. O estudo estará constituído de dois capítulos teóricos, buscando a construção teórica, a partir da apropriação de discussões realizadas sobre o tema a ser analisado, assim como a pesquisa de campo. A proposta abrange 20 (vinte) egressos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das Instituições UEPA/Moju e UFPA/Cametá, por meio da vertente quanti-qualitativa e questionário semiaberto, com perguntas fechadas, do mesmo modo, o questionário irá suscitar relatos de experiência por meio de perguntas semiabertas.

Palavras-chave: Egressos, Práxis, Pedagogia.

Resumos dos trabalhos apresentados na Mesa-Redonda Formação de Professores e Práticas Educativas

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS POLÍTICAS: AS PRÁTICAS FORMATIVAS NO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE CAMETÁ-PA (DÉCADAS DE 1970 - 1990)

João Batista Wanzeler -PPGEDUC/CUNTINS

Francivaldo Alves Nunes, Orientador

Esta comunicação analisa aspectos significativos dos processos educativos do movimento sindical rural, tendo como objeto de observação o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá, Nordeste do Estado do Pará. Posiciona estes processos educativos considerando o histórico da formação sindical e as influências das diversas concepções educativas. Procura evidenciar como são construídos os processos educativos dentro do movimento do sindicato rural de Cametá, bem como pontua as primeiras iniciativas formativas e as experiências sequenciais que levaram a criação de lideranças políticas. Para isso utilizamos um conjunto de documentos produzidos no interior da entidade sindical, como atas de reuniões, cartilhas e relatórios que faziam referências às experiências formadoras, assim como conversas com líderes do sindicato. A expectativa era identificar as estratégias educativas voltadas para a formação sindical e as

implicações quanto a formação de lideranças políticas.
Palavras-chave: Educação; Formação Sindical; Cametá.

IDENTIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DA COMUNIDADE DO RIO QUIANDUBA EM ABAETETUBA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS RIBEIRINHAS

Maria Francisca Ribeiro Correa - PPGEDUC/CUNTINS, 2014
Waldir Ferreira de Abreu, Orientador

O presente texto constitui-se como resultado do projeto de pesquisa que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC- pela Universidade Federal do Pará-Campus de Cametá, tomando como objeto de análise a Identidade Docente: representações de professores da Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba através das narrativas ribeirinhas, tendo como lócus a essa mesma comunidade que localiza-se no Projeto de Assentamento Agroextrativista Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na região das Ilhas do Município de Abaetetuba, Estado do Pará. Este trabalho olha para o universo da docência ribeirinha buscando investigar a identidade docente através das representações de professores presentes nas narrativas ribeirinhas e seus impactos no saber/fazer docente. O método de análise é o materialismo histórico dialético na perspectiva de uma abordagem qualitativa, tomando como procedimento metodológico a pesquisa narrativa, utilizando a técnica de grupo focal. Apresenta, inicialmente uma discussão acerca do problema de pesquisa, buscando pensar a relação entre cultura, identidade e os saberes docentes. O debate estabelecido no texto gira em torno da necessidade de compreender o/a professor/a enquanto sujeitos socioculturais, que vão constituindo-se enquanto tais nos percursos de suas experiências, pessoais e coletivas, entendendo-os como sujeitos que atribuem significado à sua existência, mas que também são identificados de acordo com o contexto sociocultural em que estão imersos e nos processos formadores e socializadores, os quais estão para além do cotidiano da escola.

Palavras-chaves: identidade, cultura e representações.

PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA PEDAGOGIA DE BASE COMPLEXA, EM MORIN: CAMINHOS PARA A REFORMA DO PENSAMENTO

Juliano Sisterenn - PPGEDUC/UFPA

Damião Bezerra Oliveira - PPGEDUC/UFPA, Orientador

Este trabalho tem por objetivo investigar, discutir e apresentar alguns os princípios epistemológicos para uma pedagogia de base complexa, em Edgar Morin, e pensar como essa pedagogia pode contribuir para a reforma do pensamento. Para isso, faremos uma pesquisa bibliográfica seguindo os procedimentos de explicação, comentário e hermenêutica reflexiva, conforme as indicações de Folscheid e Wunenburger (2006). Reformar o pensamento da humanidade parece ser a grande utopia sonhada e empreendida pelo autor estudado. Então, queremos pensar com ele, através de seus escritos, e de outros autores, como essa reforma pode passar pela via pedagógica. Parece-nos que a epistemologia morineana pode contribuir significativamente para a ciência educacional, daí nosso interesse e opção por esse pensamento e por essa pessoa que articula os saberes e a vida de forma complexa. O pensamento, por exemplo, não pode estar desligado do corpo, da natureza, da cultura, da ação. Nesse sentido, um aspecto fundamental da educação, para Morin, é que ela nunca está desligada da vida, não é um apêndice, nem uma preparação para a vida, é a própria vida que se constitui no processo educacional, que se faz durante toda a existência, e ainda permanece inacabada. Assim como a vida e a educação não se desvinculam, seu pensamento também não está desvinculado da sua história de vida, o que significa uma implicação do sujeito no processo do conhecimento, como veremos no decorrer do trabalho.

Palavras-chave: Epistemologia, Educação, Complexidade.

RESUMOS DOS GRUPOS DE TRABALHO

Resumos (GT 1): Grupo de Trabalho Conhecimentos, Cultura e Linguagem

HERANÇAS AFRICANAS NA REGIÃO TOCANTINA: ASPECTOS DA LUDICIDADE NAS OBRAS DE ALBERTO MOIBEL

Madai Pacheco de Sá- UFPA/Cametá-História, 2010
Luiz Augusto Pinheiro Leal –UFPA/Cametá, Orientador

Este trabalho visa analisar as obras do intelectual cametaense Alberto Moia Mocbel, com a finalidade de perceber a importância de suas obras em relação a cultura negra presente na região Tocantina, em particular as que lidam com a ludicidade como estratégia de organização cultural e formação de identidade. A ênfase maior será dada para as práticas culturais que surgiram nos quilombos da região tocantina, como é o caso do Banguê e samba de cacete. Além disso, comparar as referências culturais afro-brasileiras nas obras do intelectual, com práticas atuais da cultura negra em Cametá. Através de suas obras busco perceber qual a formação política e ideológica desse intelectual ao escrever. Mocbel é um dos muitos literatos de Cametá, e se destaca por escrever sobre a História de Cametá. Suas obras estão carregadas de uma exaltação à memória dos ditos notáveis e Cametá como “cidade invicta”. Mocbel também mostra em suas obras o apoio ao Regime Militar e sua relação com a política. Em relação à cultura afro-brasileira fala sobre o preconceito sofrido pelo samba de cacete, mostrando-se contraditório, ora dizendo que não se tratava de preconceito, ora afirmando que era preconceito. Vemos em Mocbel uma mudança de posicionamento, pois em suas primeiras obras a ênfase maior é dada aos notáveis, mas nas obras mais recentes abre espaço para falar do seu apego as tradições de Cametá.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira, intelectualidade, literatura e ludicidade.

GUERRA CIVIL ANGOLANA: VIOLÊNCIA, CULTURA E RELAÇÕES DE GÊNERO EM LUANDA (1975 A 2002)

Josadaque Leão Batista- UFPA/CUNTINS-Cametá
Luiz Augusto Pinheiro Leal - UFPA/CUNTINS-Cametá

A necessidade de se ter na história estudo sobre gênero, se faz cada vez mais necessários e urgentes. A exclusão do papel da mulher

da historiografia mundial, nos trás a tona diversos questionamentos que vão de encontro com essas novas perspectivas e necessidade de abordar a mulher, não mais como um ser passivo na construção da história. A mulher angolana durante anos vivenciou em sua pele a dor da exclusão e dos preconceitos a elas empunhadas, analisaremos a papel da mulher angolana, levando em consideração os contextos históricos, sociais e culturais, a partir da visão de uma África sem história, inseridas nas guerras civis angolanas, pondo em voga as trajetórias das mesmas, tirando as da obscuridade e dos preconceitos, identificando possíveis discursos culturais que legitimam a superioridade masculina, colocando as em pé de igualdade, construtoras de sentidos, sociedades e história.

Palavras-chave: Mulheres; Guerra; Discriminação; Gênero, Cultura.

SABERES EDUCACIONAIS: A LEI 10639/03 E 11.645/08 NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL NA CIDADE DE POUSO ALEGRE – MG

Bruna Fátima de Brito –UNIVÁS/MG

Andrea Silva Domingues, Orientadora-UNIVÁS

Este artigo teve como objetivo a realização de uma análise sobre denominado escravo e/ou afro-brasileiro — é representado nos livros didáticos, do 6º ano ao 9º ano, destinados ao ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Pouso Alegre e discutir a implementação da lei n.º 10639/03, que se refere à obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira no sistema escolar. Metodologicamente exploramos as memórias diversas contidas no livro didático e nos discursos através das imagens, cabendo ainda reforçar que a utilização de livros didáticos atuais como fonte de análise. Em uma análise preliminar das memórias contidas nos livros didáticos adotados no ensino fundamental na rede pública estadual como fonte desta pesquisa, foi possível perceber que os conteúdos referentes à cultura africana e afro-brasileira ainda trazem as representações calcadas pela ideia de folclore — um indicativo do controle tendencioso da identidade nacional, pois as imagens representadas no cotidiano são facilmente apreendidas e absorvidas sem questionamento.

Palavras-chave: Ensino. Cultura Africana e afro-brasileira

A ARTE DO CONGO NA FESTA DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM ESPÍRITO SANTO DO DOURADO-MG

Danilo Gianini Docema, Mestrando-UNIVÁS
Andrea Silva Domingues – UNIVÁS/MG, Orientadora

O trabalho apresentado intitulado “A arte do congo na festa de Nossa Senhora do Rosário em Espírito Santo do Dourado-MG”, tem como objetivo analisar os diferentes discursos e seus significados presentes nos sujeitos que participam dos ternos de congo que se apresentam no festejo; grupos estes compostos em sua maioria por homens e mulheres descendentes afro-brasileiros. O estudo tem a preocupação em estudar os costumes, tradições e artes de fazer e viver a festa, os múltiplos sentidos que atravessam e se fazem constituídos ao longo dos tempos dentro da cidade, destacando os campos de sociabilidade existentes entre os moradores e o terno de congo. Entendemos que é na história que o discurso se constitui e é a partir do discurso que os sujeitos constroem sua história, e através da memória atribuem a ela sentidos que determinarão a permanência ou não de determinados discursos estabelecendo efeitos de sentido que contribuirão para a construção da identidade dos sujeitos. Metodologicamente trabalhamos com um corpus composto de depoimentos orais, fotografias e documentos oficiais que são teoricamente analisados pelo viés da Análise de Discurso, que nos possibilita abrir um canal de diálogo com outras teorias, já que esta temática tem sido objeto de análise da história, e das ciências sociais. Nas análises realizadas até o momento, podemos perceber uma prática cultural com suas (re) invenções através das memórias e experiências dos participantes da festa, refletindo os discursos das pessoas que permeiam o festejo, principalmente do congado, compreendendo a história como meio de transformação e constituição de sentidos, provocando reflexões no mundo atual.

Palavras-chave: Discurso, memória, festa.

JOGOS E BRINCADEIRAS: DESENVOLVENDO A LEITURA, ESCRITA E AFETIVIDADE COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Aldariete Maria Freitas Valente-Pedagogia 2012
Dicelma Sanches Leão- Pedagogia 2012
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo –PPGEDUC/UFGA, Orientador

A educação é imprescindível para o desenvolvimento da criança e do adolescente e de acordo com o teórico Vygotsky, cuja visão interacionista encontra-se centrada na concepção de um organismo

interativo, em que o conhecimento é constituído gradativamente no meio histórico social de cada indivíduo a interação social propiciando o desenvolvimento do indivíduo. Em suas investigações o teórico defende a ideia de que o meio social e as bases biológicas estão interligadas e determinadas pela maturação, onde a criança interage com os outros que estão inseridos em seu contexto social. Assim desenvolver a criança e o adolescente no mundo da leitura, permitirá que as mesmas criem hábitos de leitura, desenvolvendo, assim, suas funções mentais, constituindo-se em sua individualidade. Como objetivo deste trabalho traz desenvolver nas crianças e adolescentes competências para a leitura e produção de textos; incentivar o hábito da leitura e escrita nas crianças; diversificando os meios de incentivo á leitura utilizando jogos. A metodologia dar-se-á da seguinte maneira: criação do cantinho da leitura; a partir de um desenho as crianças e os adolescentes produzirão seus textos; haverá também as pescarias das palavras; portanto a metodologia se realizará a partir de brincadeiras para as crianças e adolescentes, de forma prazerosa e assim ocorrerá seu aprendizado. A utilização dos jogos e brincadeiras no processo pedagógico da leitura e escrita ajuda a criança e o adolescente a enfrentar desafios que surgem em seu dia-a-dia, pois, o lúdico possui uma ligação direta com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Palavras-chave: Jogos, Leitura e Escrita.

SOFTWARES: DESENVOLVIMENTO E HABILIDADES LÓGICO FORMAIS E SÓCIO AFETIVAS

Diego Magno Lopes – Matemática, 2012

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, Orientador

Vivemos em uma época hiper semiotizada, dominada por diferentes linguagens. A tecnologia é a sedução do homem contemporâneo e essa sedução invade a escola de forma radical. O projeto em pauta visa articular, junto às escolas, um novo conjunto de técnicas, através de softwares educativos, que auxiliam no ensino da linguagem matemática, tornando mais prazeroso o desafio de aprender e ensinar. O objetivo, assim, do Projeto, é dispor de mecanismos auxiliares ao trabalho do professor e o aprender do aluno, haja vista a necessidade que o professor tem de saber dominar os recursos básicos de informática para poder aprimorar, atualizar e potencializar suas aulas, fazendo-as motivadores e estimulantes. A metodologia utilizada para a inserção de professores e alunos da educação básica se faz

através de palestras, oficinas, atividades práticas etc. Os resultados desse Projeto indicam que os professores vêm tendo atitudes de maior conscientização da importância do uso dos softwares em suas práticas. Por parte dos alunos, têm-se observado maior envolvimento com os conteúdos trabalhados. Os softwares têm possibilitado maior motivação, estímulo nas atividades de aprendizagem.
Palavras-chave: Linguagem, Educação, Tecnologia

DESAFIOS DA TRADUÇÃO NA OBRA O MESTRE IGNORANTE, DE JACQUES RANCIÈRE: CONTRIBUIÇÕES AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Keilla Patrícia Mendes de Souza- LETRAS, 2010
Gilcilene Dias da Costa, Orientadora

Este trabalho versa sobre o tema “Desafios da tradução na obra o mestre ignorante, de Jacques Rancière: contribuições aos estudos da linguagem”, e tem por objetivo discutir o conceito de tradução articulado à experiência transformadora da leitura presente da obra O mestre ignorante (Rancière, 2010), no intuito de pensar as atividades da leitura e da tradução como um transporte de sentidos que se dá não apenas entre as línguas, mas também na própria língua. Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica, de cunho teórico, pautado nas contribuições de Jacques Rancière (2010) e dos estudos da linguagem, especialmente, Jacques Derrida (2002), Paul Ricoeur (2011), Jorge Larrosa (2004) e Eduardo Pellejero (2009). Na análise da obra O mestre ignorante, a problemática da tradução aparece interligada aos aspectos da experiência da leitura e da educação, onde o conceito de leitura se alarga e se conflui ao de tradução, por meio da noção de transporte de sentidos, bem como o conceito de tradução ganha uma dimensão socioeducacional ligada à noção de emancipação intelectual desenvolvida por Joseph Jacotot em sua experiência incomum de tradução na França do início do século XIX e analisada por Rancière. A partir das análises podemos inferir que a obra traz consigo temas relevantes a serem debatidos no meio acadêmico e escolar, como a constituição tradicional da escola, que segue o mesmo padrão da escola descrita por Joseph Jacotot em 1818, tendo como papel central o professor; a questão da desigualdade encontrada na sociedade atual, onde se costuma classificar as inteligências; a tradução como fortalecimento do princípio de igualdade; o ato de ler não apenas como assimilação de conhecimentos, mas como um ato de tradução capaz de levar o aprendiz à busca de sua autonomia e emancipação social.

Concluimos, por fim, que os estudos das teorias da linguagem e da tradução em Rancière, Derrida, Ricoeur, Larrosa contribuíram não apenas para a análise da obra O mestre ignorante, mas para a busca de novas maneiras de pensar a educação e a linguagem, do ponto de vista da autonomia do educando e do questionamento da centralidade do conhecimento na figura do mestre explicador, contribuindo para formar sujeitos capazes de ler/traduzir textos e realidades para se emancipar social e intelectualmente.

Palavras-chave: linguagem; tradução; emancipação intelectual; Rancière.

MEMÓRIA E RESISTENCIA: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM NARRATIVAS ORAIS DOS MORADORES DA ILHA GRANDE/BELÉM-PARÁ

Andréa Lima de Souza Cozzi- UFPA, 2013

Josebel Akel Fares, Orientadora

O artigo objetiva fazer a interface entre as reflexões de multiculturalismo crítico, e pós-modernismo de resistência trazidos por Peter McLaren e os saberes e prática educativas presentes no cotidiano da comunidade ribeirinha que vive as margens do Rio São Benedito na Ilha Grande/Belém-PA. O referido relato fará o recorte dos saberes apresentados pelas vozes dos narradores e a necessidade do dialogo da escola com tais saberes e práticas educativas locais, trazendo como base o multiculturalismo crítico como possibilidade epistemológica para o estudo da educação e cultura e a compreensão da complexidade da educação na Amazônia, que envolve a reorientação curricular demandas da contextualização do real, das problemáticas percebidas e vividas pelos sujeitos, a reorganização do calendário escolar de acordo com as demandas de cada grupo, outros tempos e espaços, modos de ensinar e de avaliar, a busca de referenciais epistemológicos além da seleção dos conteúdos escolares estéreis da vida que os cercam, de historicidade, da indissociável relação entre escola e vida. Palavras-chave: Oralidade. Multiculturalismo crítico. Cartografia de saberes e práticas educativas.

VARIAÇÃO LINGUISTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renilson dos Reis Sá – Letras, 2012

Celso Francês Junior, Orientador

O presente estudo objetiva apresentar uma pesquisa sociolinguística relacionada a este fator muito importante que esta presente no cotidiano das escolas de todo o país, que é a variação linguística presente nos livros didáticos de língua portuguesa, temática essa de suma importância no ambiente escolar pois é algo que se encontra presente em toda e qualquer escola e também no âmbito social, visto que a sociedade é diversificada, multicultural e de diferentes classes. Trata-se de uma investigação em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, considerando aspectos como: formas conceituais de variação linguística, variedade, utilização de textos e exercícios que contemplem o ensino/aprendizagem de professores e alunos, bem como verificar se o conteúdo destes livros é suficiente e eficiente para trabalhar a variação linguística de maneira adequada e apropriada de acordo com a realidade e ambiente dos alunos. Objetivamos também enfatizar a importância da variação linguística presente nos livros didáticos como auxílio na formação e conscientização linguística, de forma que venha reduzir o preconceito linguístico presente nos ambientes escolas e em vários setores da sociedade, vista que acreditamos que o livro seja um importante instrumento de ensino nas salas de aula.

Palavras-chave: Variação linguística, livro didático, escola.

VIAJANDO COM OS LIVROS: LEITURA, AFETIVIDADE E CHOCOLATE

Bárbara Paes Ribeiro –Pedagogia, 2013

Elielton Serrão Brandão - Pedagogia 2013

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo-UFPA/PPGEDUC, Orientador

Crianças e adultos das camadas populares empobrecidas são vistos, na escola, por seus sucessivos fracassos, como carentes: carentes não somente de bens materiais, mas, principalmente, carentes afetivos, sujeitos portadores de baixa autoestima e que necessitam da paciência, da tolerância, de carinho e afagos de seus professores, bem como das vistas grossas em relação aos seus deslizes. Tendo em vista que essas crianças e adolescentes são submetidas a processos de ensino e aprendizagem pobre em tudo, em recursos instrucionais, simbólicos, culturais, até mesmo à formação inadequada dos professores, o presente trabalho busca proporcionar de forma atrativa e prazerosa melhores oportunidades de aprendizagem, incentivando o hábito da leitura e da escrita nas crianças, bem como diversificar os modos

de aprendizagem utilizando jogos, sucatas e gibis, para que assim o aprendizado se torne mais aprazível. A perspectiva metodológica aplicada para a realização deste trabalho se constitui a partir de aulas durante a semana; criação e utilização do LAAL (laboratório de alfabetização e letramento); da brinquedoteca e do cantinho da leitura, uma forma de aproximar o aluno do mundo literário e deixá-lo à vontade; atividades lúdicas, tais como jogos educativos, gincanas e atividades que facilitem o aprendizado infantil. Os resultados obtidos tem sido satisfatórios, pois sinalizam para o envolvimento positivo das crianças, fazendo-nos perceber suas particularidades, para que assim, possamos dar maior atenção a estas crianças vulneráveis socialmente. Buscando por meio de métodos construtivistas e de tendências sócio interacionistas o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Afetividade. Educação. Aprendizagem.

TER-SER: TER MEMÓRIA, SER HISTÓRIA; POR UMA LINGUAGEM DE RESISTÊNCIA

Giselle Ribeiro

Esta pesquisa pretende ligar a humanidade a sua origem e não deixa-la esquecer do que insiste em ser anunciado: “no princípio era o verbo”. Dentro desta perspectiva, o verbo pode ser entendido como palavra: “e o verbo se fez carne, e habitou entre nós”, a palavra enlaça a humanidade formando a sua voz, a palavra que enlaça a carne e que chega até nós. Assim compreendido, será possível acreditar na força adquirida pelo sujeito que se permite ouvir e contar histórias de um modo novo, com uma linguagem própria capaz de acionar em quem ouve reverberações, talvez esquecidas, talvez guardadas, talvez atormentadas, talvez torturadas por forças externas. A passagem para esse entendimento amplo da literatura oral proporcionará um novo olhar para o ato de leitura, numa abordagem crítica das formas de pensar o assunto. Para tanto, fios serão tecidos capazes de ligar os estudos realizados durante a pesquisa, somando com as experiências vividas no trabalho, enquanto professora de teoria literária na UFPA e a formação do leitor, somando ainda com as novas abordagens feitas na atualidade, sobretudo com temática voltada para o estudo da Literatura Oral e da resistência da memória na era das grandes descobertas tecnológicas, em um tempo que se pensava estar perdendo a tradição da Arte de Contar Histórias.

Palavras-chave: Literatura oral. Memória. Leitura.

QUE LINGUAGENS EDUCAM OS PEQUENINOS? UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DA LINGUAGEM EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, BELÉM-PARÁ

Kelry Leão Oliveira – PPGED/UFGA, 2014
Gilcilene Dias da Costa- UFGA, Orientadora

Este trabalho visa apresentar elementos iniciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação, cujo objetivo consiste em analisar as dimensões das linguagens artística e musical na educação infantil tendo como lócus uma Unidade de Educação Infantil no município de Belém-PA e como aporte teórico os estudos pós-estruturalistas sobre linguagem, diferença, currículo, educação. A pesquisa surgiu de inquietações que se deram durante a graduação e que se estenderam para o campo profissional com a minha entrada nesta instituição de ensino a qual estou me propondo investigar, por conta da escassa discussão acerca da linguagem que leva a dificuldade dos professores em saber utilizar suas dimensões em práticas diárias como mecanismo de construção/ressignificação do conhecimento. Dessa forma, como objeto de investigação, buscamos verificar os modos como a linguagem está sendo trabalhada na educação infantil, analisando como as crianças estão se desenvolvendo a partir dessa proposta de ensino e se o contexto sociocultural dessas crianças vem sendo levado em consideração nessa dinâmica de construção do conhecimento. Como proposta deste trabalho, optamos por apresentar num primeiro momento uma discussão teórica sobre linguagem a partir de uma perspectiva pós-estruturalista apoiada em autores como BACKES e PAVAN (2010); CORAZZA (2001); COSTA (2011 e 2013); FLEURI(2006); SILVA (2001), e da “perspectiva do cotidiano” fundamentada nas ideias de Michel de Certeau (2014), com aproximações a serem feitas ao campo da educação. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados obtidos ainda são preliminares, porém, é possível apontar, no tocante aos estudos da linguagem, o seu caráter instável e difuso no meio social, bem como no tocante ao cotidiano escolar que os professores vem desenvolvendo um trabalho experimental no município de Belém, com uma metodologia de ensino que ainda está em processo de aprovação pela secretaria de educação do município, e que por ser nova gera muitas dúvidas em relação às formas de realizar as práticas pedagógicas, mas que ao mesmo tempo sinaliza ações satisfatórias para a formação destas crianças.

Palavras-chave: Linguagem. Educação Infantil. Pós-Estruturalismo.

HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO: A VISIBILIDADE FEMININA NA ALDEIA INDÍGENA ANAMBÉ, MUNICÍPIO DE MOJU- PARÁ

Zenil Pinto Corrêa - UFPA/Cametá-Bolsista PIBIC-FAPESPA
Benedita Celeste de Moraes Pinto-PPGEDUC/UFPA, Orientadora

O presente trabalho tem como objetivo analisar a visibilidade e o cotidiano da mulher indígena na Aldeia Anambé, Município de Moju, Região do Tocantins – Pará, visando refletir a respeito dos diferentes papéis que são exercidos pela figura feminina nesta aldeia. Observando se há parcerias com algum órgão e se há qual a participação feminina nas lutas organizadas do povo Anambé e até que ponto essas parcerias desestruturam ou não a sociedade indígena. Para tanto, serão utilizados como suporte teórico- metodológicos estudos de autores que tratam da mulher indígena e da história e cultura indígena na região do Tocantins, norte da Amazônia. Posteriormente, se fará a pesquisa de campo na Aldeia Anambé, quando, além da observação em lócus, será realizada uma série de entrevistas e conversas informais com as mulheres e demais moradores da referida aldeia, além da expectativa de se fazer várias imagens fotográficas da mulher e do cotidiano do povo Anambé.

Palavras-chave: Mulher Indígena, Relações de Gênero; Visibilidade.

MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS NA COMUNIDADE IDIGENA ANAMBÉ, NO MUNICIPIO DE MOJU-PARÁ

Adilson Igreja da Silva –UFPA/Cametá
Benedita Celeste de Moraes Pinto – FACHTO/UFPA-CUNTINS

Este estudo visa analisar as transformações religiosas que estão ocorrendo entre os índios Anambé, no município de Moju, já que desde a morte do pajé Anambé vem ocorrendo significativas mudanças nas práticas religiosas e culturais deste grupo indígena, acarretadas, principalmente, pela infiltração do catolicismo e do protestantismo, vislumbrando compreender como está ocorrendo a inserção dessas novas praticas religiosas e como estas outras religiões influenciam o envolvimento dos indígenas dentro da Aldeia. Para alcançar tal objetivo, buscou-se primeiramente apoio teórico-metodológico em autores que tratam de assuntos referentes a temática em questão como, ALVES, (2008), ALMEIDA (2003), ALONSO (1996), ARAÚJO (2008), BELTRÃO, 2012), CUNHA (1992), DARCY RIBEIRO (1970,

1977), FUNARI (2011), (GOMES, 1988) BERGAMASCHI (2008), WEIGEL (2000), MELATTI (2007), PROCOPIO, (2012), VILLAS BOAS, (2000), SILVA, (2009). Posteriormente realizamos pesquisa de campo na Aldeia Anambé, onde além da observação participativa, das longas horas de conversas informais e das imagens fotográficas capturadas, entrevistamos vários habitantes da aldeia Anambé, principalmente os mais velhos, cujas histórias de vida e memórias de outros tempos ajudaram entender não só a história de constituição da referida, mas de que formas as novas praticas religiosas estão modificando o conviver cotidiano dos Anambé. A pesquisa constatou que ocorreram muitas mudanças no contexto religioso do povo Anambé em virtude da morte do pajé Aipã Anambé e a partir de então houve a inserção de outras práticas religiosas proveniente do estabelecimento de contatos e aproximação de entidades religiosas dentro da Aldeia Anambé, que se intensificaram a parti dos anos 90. Contudo, constatou-se que há apenas um deslocamento de divindades na qual antes se acreditava exposta na figura do pajé, e que atualmente se propaga na fé em um no Deus do cristianismo, voltada principalmente para as ortodoxias protestantes. Portanto, reiteramos que ocorrem mudanças religiosas, mas muitas práticas culturais, sociais e políticas vivenciadas na referida comunidade continuam, pois, ainda praticam seus costumes, suas culturas com, cantos, danças, adereços e pinturas corporais ensinadas e apreendidas no devir das gerações, cujas ancestralidades são reverenciadas com respeito delegado aos antigos sábios dessa população indígena.

Palavras-chave: Indígenas; Anambé; Mudanças; Religiosidade; Costumes.

OLHA O CORUMIM: A CRIANÇA INDIGENA EM PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS, NA ALDEIA ANAMBÉ (MOJÚ PEGIÃO DO TOCANTINS-PARÁ)

Maria Raimunda Corrêa Cruz - UFPA/Cametá-Bolsista PIBIC INTERIOR
Benedita Celeste de Moraes Pinto –PPGEDUC/UFPA, Orientadora

O presente trabalho tem como objetivo analisar a visibilidade da infância na Aldeia indígena Anambé, Município de Moju, Região do Tocantins – Pará, na perspectiva de compreender o lugar ocupado pelas crianças indígenas em diferentes contextos sociais do povo Anambé, que práticas sociais e culturais são estabelecidas com as crianças e qual a participação delas nos espaços coletivos, visando verificar que relações são estabelecidas com elas nos espaços

familiares e nos espaços educativos institucionalizados. A pesquisa utilizará como suporte teórico- metodológicos estudos de autores que tratam da criança indígena e da história social e cultural dos povos indígenas da região do Tocantins, norte da Amazônia. Analisaremos as leituras referentes ao tema, para entender os conceitos que optamos em estudar. Além da pesquisa de campo que será realizada na Aldeia Indígena Anambé pretendemos realizar entrevistas e conversas informais com crianças, mães, pais e pessoas mais idosas da aldeia Anambé.

Palavras-chave: Criança indígena, Visibilidade, Cultura e Identidade.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: ENSINAMENTOS, APRENDIZADOS E SABERES NA ALDEIA INDÍGENA ANAMBÉ, MUNICÍPIO DE MOJU, REGIÃO DO TOCANTINS-PARÁ

Isaac Gonçalves Portilho - História, 2012

Benedita Celeste de Moraes Pinto – PPGEDUC/UFPA, Orientadora

O presente trabalho tem como proposta principal analisar os tipos de brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças Anambé, na perspectiva de identificar que saberes são transmitidos através dos modos de brincar e confeccionar brinquedos no cotidiano da Aldeia indígena Anambé, município de Moju, Região do Tocantins – Pará. Para atingir tais objetivos serão utilizados como suporte teórico-metodológicos estudos de autores a respeito do conceito de brinquedos e brincadeiras bem como textos de autores que discorrem sobre a temática indígena. Além da pesquisa de campo, mediante a observação participante, entrevistas com moradores da comunidade (pajé, cacique, crianças, idosos, pais e mães de crianças), o diálogo com fontes orais e imagéticas que poderão proporcionar o contato mais direto com pessoas mais velhas e as crianças da Aldeia indígena Anambé, município do Moju, Região do Tocantins – Pará, quando serão coletadas várias informações sobre as maneiras que se brincava antes, comparando como se brinca hoje nesta aldeia indígena.

Palavras-chave: Brincadeiras, Crianças Indígenas, Ensinos, Saberes.

JOGOS E BRINCADEIRAS: DESENVOLVENDO A LEITURA, ESCRITA E AFETIVIDADE COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Aldariete Maria Freitas Valente
Dicelma Sanches Leão
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo-UFPA

A educação é imprescindível para o desenvolvimento da criança e do adolescente e de acordo com o teórico Vygotsky, cuja visão interacionista encontra-se centrada na concepção de um organismo interativo, em que o conhecimento é constituído gradativamente no meio histórico social de cada indivíduo a interação social propiciando o desenvolvimento do indivíduo. Em suas investigações o teórico defende a ideia de que o meio social e as bases biológicas estão interligadas e determinadas pela maturação, onde a criança interage com os outros que estão inseridos em seu contexto social. Assim desenvolver a criança e o adolescente no mundo da leitura, permitirá que as mesmas criem hábitos de leitura, desenvolvendo, assim, suas funções mentais, constituindo-se em sua individualidade. Como objetivo deste trabalho traz desenvolver nas crianças e adolescentes competências para a leitura e produção de textos; incentivar o hábito da leitura e escrita nas crianças; diversificando os meios de incentivo á leitura utilizando jogos. A metodologia dar-se-á da seguinte maneira: criação do cantinho da leitura; a partir de um desenho as crianças e os adolescentes produzirão seus textos; haverá também as pescarias das palavras; portanto a metodologia se realizará a partir de brincadeiras para as crianças e adolescentes, de forma prazerosa e assim ocorrerá seu aprendizado. A utilização dos jogos e brincadeiras no processo pedagógico da leitura e escrita ajuda a criança e o adolescente a enfrentar desafios que surgem em seu dia-a-dia, pois, o lúdico possui uma ligação direta com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Palavras-chave: Jogos, Leitura e Escrita.

ÉTICA DA ALTERIDADE NA OBRA TOTALIDADE E INFINITO DE EMMANUEL LEVINAS

Sula de Nazaré Cruz de Andrade
José Valdinei Albuquerque Miranda, Orientador

No cenário da filosofia contemporânea, Emmanuel Levinas ficou conhecido como o pensador ético da alteridade, o filósofo que ousou dar visibilidade a questão do Outro e colocar alteridade no centro da cena filosófica. Partindo do princípio de que o pensamento de Levinas possui uma concepção fundamental qual seja: a hospitalidade e

a infinita responsabilidade ética pelo outro, o objetivo do presente trabalho consiste em acompanhar o pensamento filosófico do autor referente a alteridade e na sua abordagem ética tendo como campo de estudo e investigação a obra Totalidade e Infinito. Nessa obra Levinas discute a relação ética caracterizada pelo exercício do diálogo e pela experiência do encontro com a alteridade. Para o autor pensar em alteridade é conceber o outro na sua própria singularidade. Isso nos permite pensar uma educação para a pluralidade com outro, isto é, uma relação educativa na qual o outro é sempre outro e não se pode negar a sua condição de sujeito capaz de conhecer e narrar a própria história.

Palavras-chave: Ética. Alteridade. Educação.

SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO ENSAIO “SOBRE A LEITURA”, DE MARCEL PROUST

Jessé Pinto Campos -Letras Língua Inglesa, 2011
Gilcilene Dias da Costa, Orientador

O presente trabalho visa discutir o tema da Leitura configurado no ensaio “Sobre a Leitura”, de Marcel Proust (literato parisiense que nasceu em 1871 e morreu em 1922). O contexto de surgimento da obra data de 1905, momento em que o autor escreveu um prefácio para a tradução de um livro, e dado tão belo elogio da leitura, o ensaio ganhou status de um livro: Sobre a Leitura. Sabemos que a leitura constitui um dos canais de acesso ao universo literário e de interação social em diferentes contextos e situações de linguagem. E embora a leitura constitua uma atividade educativa transversal que perpassa as diferentes áreas do conhecimento no meio escolar, acadêmico e vida social, infelizmente ela não vem sendo desenvolvida e incentivada satisfatoriamente desde tenra idade do educando, ocasionando sérias implicações para o processo de aprendizagem em sua trajetória de escolarização e aspectos da vida cotidiana. Desse modo, e sabendo da importância em aprofundar estudos e perspectivas sobre a leitura que sinalizem sua importância em todos os aspectos da vida estudantil e social, o presente trabalho visa espreitar o universo literário proustiano pelo viés da leitura, buscando analisar sentidos e experiências da formação singular do leitor Proust que nos leve a (re) pensar a atividade da leitura relacionada aos aspectos de formação do leitor em suas múltiplas dimensões.

Palavras-chave: Sentidos; Experiências; Leitura.

CARACTERIZAÇÃO ACÚSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS FALADO NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

Marlucia Lopes Moraes, Letras língua portuguesa 2011

Raquel Maria da Silva Costa – (UFPA- CUNTINS/ UFC), Orientadora

O presente trabalho tem como objetivo caracterizar acusticamente as variantes das vogais médias orais /e/ e /o/ em posição pretônica no português falado na área rural do município de Cametá, Nordeste do estado do Pará, para fornecer uma referência do espaço acústico das vogais em análise. O corpus da pesquisa é constituído de 18 informantes estratificados por sexo, faixa etária e escolaridade, os quais nomearam 73 imagens. Nos vocábulos, as vogais alvo encontram-se nos contextos favorecedores de alto índice de variação como indicado pelas descrições sociolinguísticas prévias (RODRIGUES, 2005; RODRIGUES; ARAÚJO, 2007). O corpus total analisado para o presente trabalho é composto de 455 ocorrências de vogais médias anteriores e 473 vogais posteriores. O espaço acústico traçado foi elaborado considerando-se as variáveis sexo e faixa etária. As análises mostraram um alto grau de variação entre as variantes: a) [i] e [e] da fala dos informantes femininos; b) [u] e [o] da fala dos informantes mais velhos e jovens; c) as variantes baixas – [E] e [O] – apresentam-se bem distanciadas das variantes altas e médias no espaço acústico. Comparamos os resultados obtidos com os de Costa e Cruz (2013), Sandalo; Abaurre e Madruga (2013); Moraes et al (1996); Callou et al (2009).

Palavras-chave: Análise acústica. Vogais médias pretônicas. Variação Regional.

VARIEDADES LINGUÍSTICAS: NORMA PADRÃO E NÃO PADRÃO

Damaris Botelho da Costa

Dioneia Mendes dos Prazeres

Jandira Garcia Caldas, Letra 2011

Socorro Campos, Orientadora

O presente trabalho apresenta algumas contribuições sobre as variações linguísticas e mostra vários fenômenos de variações, que ocorrem no português brasileiro. Discutindo sobre as implicações decorrentes da norma padrão e não padrão da linguagem, sobretudo, em relação de como essas variedades são identificadas no momento

da interação de interlocutores em determinados contextos sociais, levando em consideração os fenômenos decorrentes dessas variações. Ressaltam-se os diversos fatores que contribuem para que haja essas variedades linguísticas na sociedade como: Sexo, etnia, faixa, etária, escolaridade e origem geográfica, pois considerasse que esses fenômenos são um dos principais causadores das variações linguísticas.

Palavras-chave: variação linguística. Norma culta. Norma popular.

UMA ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS POPULAR E CIENTÍFICO NA EXPLICAÇÃO DO PROCESSO EROSIVO DA ORLA DA CIDADE DE CAMETÁ-PA

Sherlyane Louzada Pinto - Química/UEPA-2009

Ana Telma de Souza

Luis Cesar Seibt, Orietadores

Esta pesquisa apresenta como análise o estudo do conhecimento científico e o conhecimento popular dentro do contexto da orla do cais da cidade de Cametá-Pa, cabendo ao conhecimento científico a descrição do fenômeno através do trabalho de conclusão de curso desenvolvido por profissionais da área da engenharia civil. Para isso, serão mostradas várias metodologias e análises comprovadas que foram desenvolvidas dentro dos padrões da ciência. Estas explicações apresentam fundamento científicos, pois se preocupam em definir as relações referentes às pesquisas feitas na coleta de dados sobre a orla cametaense, com um caráter predominantemente investigativo e empírico, fazendo uma abordagem com análise descritivo-científica sobre o processo erosivo no cais de Cametá. Várias tentativas foram realizadas em prol do combate à erosão, como, por exemplo, o afundamento de algumas embarcações e a construção de espigões para sedimentar a estrutura da orla. Dessa forma, também serão apresentadas entrevistas semi-estruturadas com a finalidade de oportunizar a análise interpretativo-crítica dos dados coletados, tanto de situações cotidianas de moradores de terceira idade, quanto das suas informações analisadas. Nesse sentido, as análises abordarão as reflexões desses moradores atentando para o fato de que os mesmos atribuem ao fenômeno da erosão enigmáticas lendas, utilizadas timidamente para tentar justificar a existência de tal fato, haja vista tais depoimentos não apresentarem uma veracidade abstrata sobre o fato, sendo que os entrevistados não possuem conhecimento teórico aprofundado a respeito do assunto. A única alternativa,

então, é justificar o fato através do conhecimento mítico, Tendo como principal objetivo a contextualização dos conhecimentos encontrados (popular e Científico) para ajudar na compreensão das ocorrências dos desmoronamentos do cais de Cametá, já que são poucas as informações que a população cametaense possui em relação ao tema. Palavras-chave: Erosão, Conhecimento científico, Conhecimento popular.

LINGUAGEM E IDEOLOGIA DA / NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Marilda de Castro Laraia

A presente pesquisa tem como objetivo refletir acerca do livro didático “É bom aprender” editado no ano de 2009, que vem atender as exigências da Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, que propõe a organização de material didático de uso exclusivo da Educação de Jovens e Adultos. Atendo-se as produções de sentidos engendradas por este livro didático e, também, realizando entrevistas, fazendo uso da metodologia da História Oral com alguns alunos do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA) da cidade de Pouso Alegre, localizada no sul do Estado de Minas Gerais, buscando entender as formas discursivas que emergem do processo de ensino-aprendizagem e seu significado para os educando da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Livro Didático; Discursos.

BREGA: CULTURA POPULAR MASSIVA, SOCIABILIDADE, PRECONCEITO LINGUÍSTICO E SOCIAL. UM COMPARATIVO COM O FUNK

Fernando Luiz Pompeu Varela-UFGA/Cametá

Renan do Socorro dos Santos Borges -UFGA/Cametá

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise sobre o Brega, abordando sobre sua linguagem, história, sua interação com a sociedade tendo em vista o preconceito sofrido pela sua história e linguagem, como também, sua sociabilidade entre as camadas populares. Também, este trabalho, pretende fazer um comparativo com o funk que por sua vez é também alvo de críticas da classe média alta, assim como o Brega, por ter uma linguagem vulgar e que está

presente, como uma cultura popular massiva, nas regiões periféricas das grandes cidades.

Palavras-chave: Brega; Funk; Cultura Popular Massiva; Preconceito Linguístico.

Resumos (GT 2): Grupo de Trabalho Educação e Movimentos Sociais na Contemporaneidade

SABERES DO TRABALHO DA PESCA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE DE JUVENTUDE PESCADORA NO CONTEXTO DA COLÔNIA DE PESCADORES ARTESANAIS Z-16 – CAMETÁ/ PARÁ

Anderson de Jesus G. Valente – Pedagogia, 2014
Doriedson Rodrigues, Orientador

O presente estudo analisará os “Saberes do Trabalho da Pesca e Consciência de Classe de juventude pescadora no contexto da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 – Cametá/Pará”. Coloca-se como problema de pesquisa a análise de como os saberes do trabalho da pesca atuam na configuração de uma consciência de classe para si entre juventude pescadora do município de Cametá, por meio da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16. Quanto à metodologia, a presente investigação configura-se como qualitativa, do tipo estudo de caso (BOGDAN & BIKLEN, 1994), articulando-se teoria e empiria a fim de se apreender a essência do real (KOSIK, 2002). Para o tratamento dos dados, tomam-se as orientações da análise de conteúdo (FRANCO, 2007). Em termos teóricos, a pesquisa aprofundará categorias como saberes do trabalho (RODRIGUES, 2012), identidade (SILVA, 2005), mundo do trabalho (ARAUJO, 2001), qualificação profissional (ARAUJO, 2001), além de se continuar tomando as macro-categorias trabalho, saberes sociais e consciência de classe para si como centrais nesta investigação. Com a pesquisa, pretende-se identificar o perfil social, econômico, político e cultural da juventude envolvida em rede de relações sociais mediadas pelo mundo da pesca artesanal no município de Cametá, catalogar que saberes do mundo da pesca artesanal são tomados pela juventude ribeirinha como elementos de identidade de um ser social pescador, compreender como se dá a unidade saberes do trabalho da pesca

e a configuração de uma consciência de classe entre a juventude pescadora de Cametá, por meio da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16, analisar as experiências de trabalho da juventude ribeirinha no mundo da pesca, em sua interface social, política, econômica e cultural no município de Cametá, a partir das experiências sócio-político-econômicas produzidas pela Colônia de Pescadores Artesanais Z-16. Palavras-chave: Saberes do Trabalho. Saberes Sociais. Identidade. Juventude. Pescador. Consciência de Classe para si.

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO FEMININO NA REVISTA VEJA NAS ELEIÇÕES DE 2010 E 2014

Marciene da Silva Vieira - PPGCL / História -UNIVAS
Andrea Silva Domingues -UNIVÁS, Orientadora

Nesta pesquisa propomos analisar a construção do discurso feminino na Revista Veja nas eleições de 2010 e 2014, bem como a reprodução destes discursos na sociedade para a formação de opiniões. Faz-se necessário para este estudo perceber a formação de um estereótipo em torno do nosso objeto de estudo, “o papel feminino na política” que o transforma em tema privilegiado e explicação para os diferentes discursos, senso comum, que é apresentado na imprensa brasileira. Realizamos uma reflexão sobre os modos pelos quais os discursos políticos, se textualizam na Revista Veja. Através de um olhar político sobre o presente que buscamos analisar a produção desses discursos, compreendendo os significados atribuídos às mulheres historicamente. Pensamos a imprensa como forma de controle que constrói valores e comportamentos e representa grupos políticos ou ideologias partidárias. Para realizar tais estudos trabalharemos com a memória, o discurso e a história para nos possibilitar a compreensão do passado e o entendimento do presente. Neste estudo é fundamental entendermos o que é cultura, pensá-la como toda manifestação humana, como campo de mudanças e disputas. Temos a intenção de superar a análise histórica sob o ponto de vista das totalidades, construindo um olhar crítico, um modo diferente de trabalhar e fazer com que outras histórias da mulher na política possam ser observadas. Palavras-chave: discurso, memória, gênero, cultura, imprensa, ideologia.

AS “TRIBOS DA CLASSE TRABALHADORA”: UMA ABORDAGEM SOBRE A JUVENTUDE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Rodrigo Ferreira de Moraes - UFPA-2014
João Paulo da Conceição Alves
Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Orientador

O presente artigo busca compreender o “ser jovem” a partir de sua relação com a sociedade, considerando sua inserção no sistema capitalista e sua condição de juventude da classe trabalhadora. Partimos de uma análise dos fatores socioeconômicos uma investigação pautada no materialismo histórico-dialético. Utilizamos da abordagem qualitativa considerando a necessidade da análise subjetiva dos dados bibliográficos. Buscaremos analisar as expectativas da juventude da classe trabalhadora e o Ensino Médio. Buscando problematizar esta análise tratamos da relação do jovem da classe trabalhadora dentro de uma Escola na periferia de Belém, compreendendo o desenvolvimento histórico do “ser jovem”.

Palavras-chave: Juventude. Classe trabalhadora. Ensino Médio. Materialismo-Histórico

O SISTEMA MODULAR DE ENSINO (SOME) NAS ILHAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ E O PERFIL DE SEUS EGRESSOS: A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE LIGADA AO MUNDO DA PESCA EM SUA INTERFACE COM O MUNDO DO TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO

Vericleia Lobato Viana
Doriedson do Socorro Rodrigues, Orientador

O presente trabalho expõe as atividades desenvolvidas no plano de trabalho “O Sistema Modular de Ensino (SOME) nas ilhas do município de Cametá – Pará e o perfil de seus egressos: a formação da juventude ligada ao mundo da pesca em sua interface com o mundo do trabalho e mercado de trabalho”, a partir do Projeto de Pesquisa “Trabalho e Formação de Trabalhadores: o perfil de egressos – Juventude Trabalhadora (Agricultora e Pescadora) - do Sistema Modular de Ensino (SOME/SEDUC) do Estado do Pará e Inserção no Mercado/Mundo de/do Trabalho, Município de Cametá”, coordenado pelo Dr. Doriedson Rodrigues, onde, analisou a situação dos egressos do Sistema Modular de Ensino do Estado do Pará, no interior do Município de Cametá, em sua relação com o mundo do trabalho e com o mercado de trabalho. Do ponto de vista dos objetivos, temos como geral: - Analisamos o perfil de egressos – juventude trabalhadora rural (pescadora e agricultora) - do Sistema Modular de

Ensino (SOME/SEDUC) do Estado do Pará e inserção no mercado/mundo de/do trabalho. Em termos de objetivos específicos, buscamos: - Proceder à descrição do perfil sócio- histórico de vida dos jovens trabalhadores rurais (pescadores) egressos do SOME; - Estabelecer revisão bibliográfica sobre mundo do trabalho, mercado de trabalho e qualificação profissional; - Analisar a situação dos egressos do SOME oriundos das ilhas tanto no mundo do trabalho como no mercado de trabalho. Metodologicamente, foram entrevistados jovens que mantêm uma rede de relações sociais, políticas, culturais e econômicas com o mundo do trabalho rural (pescadores e agricultores) e que tenham concluído o Ensino Médio por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME), a fim de se verificar a situação dos mesmos tanto no mundo do trabalho como no mercado de trabalho. Em termos de lócus de pesquisa, centramos as investigações junto a 10 localidades –setor de ilhas- no distrito de Juana Coeli, onde, ocorre o SOME no município de Cametá, procedendo à entrevista semiestruturada de 5% dos egressos de cada uma dessas localidades. Dentre os resultados obtidos na pesquisa, consideramos apontar os estudos de textos como fundamentais para o conhecimento da construção da identidade e saberes sociais dos jovens ribeirinhos, bem como a realização de coleta de dados junto ao IBGE, no tocante levantamento de dados da População de Cametá, a Escola Osvaldina Muniz, dentre outros. Palavras-chave: Educação, Trabalho, Juventude, SOME.

SABERES DO TRABALHO DA PESCA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: O CASO DE JOVENS RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ

Nilton Benedito Braga de Oliveira – Pedagogia, 2012
Doriedson do Socorro Rodrigues, Orientador

O presente trabalho analisa a relação saberes do trabalho da pesca e construção de identidade junto a jovens ribeirinhos no município de Cametá – Pará. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Pauta-se no materialismo histórico-dialético para se proceder à análise dos dados, obtidos por meio de entrevista semiestruturada e aberta, tratados pela análise do conteúdo. A pesquisa se desenvolve no município de Cametá, nordeste do Pará, buscando-se analisar que saberes da pesca estão a constituir a identidade da juventude envolvida em rede de relações sociais, econômicas, políticas e culturais como o mundo da pesca no município de Cametá, por meio da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16.

Palavras-chave: Identidade. Saberes do Trabalho. Juventude Pescadora.

O SISTEMA MODULAR DE ENSINO (SOME) NAS ILHAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ E O PERFIL DE SEUS EGRESSOS: A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE LIGADA AO MUNDO DA PESCA EM SUA INTERFACE COM O MUNDO DO TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO

Alessandra Garcia Gomes Pedagogia 2012
Doriedson do Socorro Rodrigues, Orientador

O presente trabalho pretende analisar a situação de egressos do Sistema Modular de Ensino do Estado do Pará, no interior do Município de Cametá, em sua relação com o mundo do trabalho e com o mercado de trabalho, com foco em discentes das ilhas desse município. Metodologicamente, serão entrevistados jovens que mantêm uma rede de relações sociais, políticas, culturais e econômicas com o mundo do trabalho da pesca (pescadores) que tenham concluído o Ensino Médio por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME), a fim de se verificar a situação dos mesmos tanto no mundo do trabalho como no mercado de trabalho. Configura-se como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pautada no materialismo histórico-dialético, obtendo-se dados por meio da observação e da entrevista semiestruturada e aberta junto a esses jovens. Os dados serão analisados pela análise de conteúdo. Pretende-se com a pesquisa analisar o processo histórico de implantação do Sistema Modular de Ensino no contexto cametaense, com destaque para a presença do mesmo no setor das ilhas desse município, bem como refletir sobre o trabalho como princípio educativo e processos de formação/qualificação do trabalhador, além de se investigar, em documentos da Secretaria Estadual de Educação, as orientações para o desenvolvimento do ensino médio por meio desse sistema modular, bem como estabelecer a relação entre a fala dos entrevistados no diz respeito à inserção dos mesmos no mundo do trabalho e os indicadores dessa inserção previstos nos documentos oficiais da SEDUC quanto ao SOME, a fim de se compreender analiticamente o perfil dos egressos no mundo do trabalho, a partir da formação presente no SOME.

Palavras-chave: Egressos. Juventude. Sistema Modular de Ensino (SOME).

A PRÁXIS COMO PROCESSO DE RE-CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CLASSE DOS PESCADORES ARTESANAIS LIGADOS À COLÔNIA DE PESCADORES Z-16 DE CAMETÁ/PA

Raimundo Nonato Gaia Correa
Fred Júnior Costa Alfaia –Pedagogia, 2010
Doriedson do Socorro Rodrigues, Orientador

Apresente pesquisa teve como objeto de estudo a práxis como processo de re-construção da identidade de classe dos trabalhadores ligados à Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cametá/PA. Assim, buscou-se responder as seguintes questões-problema: Quais as implicações da formação social capitalista na práxis dos trabalhadores-pescadores artesanais ligados à entidade representativa, a Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá, Pará? De que maneira a Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá/Pará, como resultado da práxis dos trabalhadores-pescadores artesanais, pode contribuir para o processo histórico de construção e reconstrução da sua identidade de classe? Com isso, objetivou-se analisar a produção histórica da identidade dos trabalhadores-pescadores artesanais tomando como ponto de compreensão a dinâmica sócio-política-ideológica-econômica que se coloca na relação objetiva dos trabalhadores e propõe múltiplas necessidades e desafios para a práxis desta fração de classe que se estabelece no contexto da Colônia de Pescadores Z-16. Metodologicamente, a pesquisa assume como enfoque o materialismo histórico dialético por compreender que os fenômenos sociais são manifestações materiais e espirituais e suas análises consistem na busca de suas origens e contradições históricas. Os dados foram tratados na perspectiva da análise de conteúdo. Dessa forma, a pesquisa chegou à seguinte conclusão: a formação social capitalista historicamente vem forjando, no interior da Colônia Z-16, uma objetividade fragmentada condicionada pela luta por interesses imediatos da categoria, consubstanciando uma consciência sindical (particular) em detrimento da consciência de classe (universal). Isto revelou uma práxis utilitária e a construção histórica de uma identidade particularista a qual percebe na aparência a legitimação dos direitos como “conquistas universais” quando, na essência, não passam de avanços singulares, pessoais ou de grupo e não se estendem as demais categorias da classe trabalhadora, isto é, não tem um estatuto de universalidade e sim de particularidade.

Palavras-chave: Práxis dos trabalhadores-pescadores artesanais. Consciência de Classe. Identidade.

AS RELAÇÕES SOCIEDADE-NATUREZA NO BAIXO TOCANTINS OBSERVADO A PARTIR DOS SISTEMAS DE PRODUÇÃO ADOTADOS PELOS AGRICULTORES FAMILIARES

Cintia Letícia Monteiro do Carmo - Agronomia, 2012
Francinei Bentes Tavares, Orientador

O trabalho tem como objetivo analisar como se configuram as complexas relações entre homem e natureza envolvendo o uso dos acordos de pescas comunidades ribeirinhas, tendo em vista os impactos sofridos no decorrer dos anos com a implantação dos grandes projetos na microrregião do Baixo Tocantins. Esses acordos são elementos importantes da atividade de pesca como parte constituídos sistemas de produção da agricultura familiar desenvolvida em áreas ribeirinhas da Amazônia Oriental, visto que podem regular o uso e a gestão dos recursos naturais em função de regras e normas acordadas comunitariamente. O estudo foi realizado no período de agosto/2013 a março/2014, nas comunidades ribeirinhas de Tentém e Cuxipiari Carmo, situadas no município de Cametá – PA. A metodologia adotada foi de base qualitativa, envolvendo entrevistas semi-estruturadas com principais representantes das comunidades, períodos de vivência nas localidades, e a elaboração de mapas participativos por meio de metodologias como o mapeamento comunitário e do Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Como resultados mais importantes, apresentamos os principais problemas socioambientais que envolvem os acordos de pesca, destacando a gestão dos recursos pesqueiros como instrumentos de ação coletiva e os conflitos em torno dos acordos de pesca em tais localidades. Nessa fase das atividades, observamos que houve um amplo reconhecimento de como está se dando o funcionamento desses acordos, como elementos importante na relação das famílias com os recursos naturais. No entanto, mesmo com alguns fatores limitantes, a vigência dos acordos de pesca no município de Cametá vem demonstrando bons resultados, não somente para os pescadores, mas também para outros atores sociais que participam da cadeia de produção do pescado.

Palavras-chave: Relações sócioambientais, acordos de pesca, gestão dos recursos pesqueiros.

CONFLITOS EM TORNO DOS ACORDOS DE PESCA NA ILHA PACUÍ DE BAIXO/CAMETÁ-PA

Sara Corrêa Dias, Pedagogia /2011
Francinei Bentes Tavares, UFPA/Cametá, Orientador

O artigo visa analisar as modalidades de uso dos recursos pesqueiros, os conflitos socioambientais em torno da pesca e sua relação com os acordos de pesca enquanto principal estratégia de conservação do potencial ictiológico na comunidade de Pacuí de Baixo, no município de Cametá-Pará, construído a partir de uma parceria entre a sociedade civil e o poder público, visando tornar possível o manejo de forma sustentável. A análise dos processos organizacionais como a constituição de associação na busca de alternativas econômicas e de segurança alimentar mostra como os camponeses recompõem seus modos de reprodução através do ordenamento pesqueiro, que também exprime as formas de resistência desses camponeses frente aos impactos contraproducentes oriundos principalmente após a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí – PA. Procura elucidar que os saberes locais aliados aos inovadores são u meio potencial de superação dessas problemáticas. Finalmente, apresenta resultados significativos obtidos a partir de práticas transformadoras que visam o melhor uso, manejo e gestão dos recursos naturais, bem como reflexões das experiências locais que resultaram em benefícios animadores aos camponeses envolvidos na trama social local. Palavras-chave: acordos de pesca, gestão dos recursos pesqueiros, conflitos socioambientais.

SABERES DO TRABALHO DA PESCA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: O CASO DE JOVENS RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ

Nilton Benedito Braga de Oliveira – Pedagogia, 2012
Doriedson Rodrigues, Orientador

O presente trabalho analisa a relação saberes do trabalho da pesca e construção de identidade junto a jovens ribeirinhos no município de Cametá – Pará. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Pauta-se no materialismo histórico-dialético para se proceder à análise dos dados, obtidos por meio de entrevista semiestruturada e aberta, tratados pela análise do conteúdo. A pesquisa se desenvolve no município de Cametá, nordeste do Pará, buscando-se analisar que saberes da pesca estão a constituir a identidade da juventude envolvida em rede de relações sociais, econômicas, políticas e culturais como o mundo da pesca no município de Cametá, por meio da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16.

Palavras-chave: Identidade. Saberes do Trabalho. Juventude Pescadora.

FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS PRELIMINARES NA PROPOSTA DAS ATUAIS POLÍTICAS

Silliane de Cassia Damasceno Ramos – UFPA
Odete da Cruz Mendes – UFPA

Este trabalho retrata, de modo preliminar, os conceitos sobre formação docente nas atuais políticas. É o resultado de algumas leituras e análises do projeto de pesquisa cujo plano de trabalho foi submetido ao Edital 2014 do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA). O objetivo da pesquisa é analisar os impactos da implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Norte no período de 2007 a 2011. O recorte para este trabalho centra-se na avaliação do PAR nas ações de formação docente no estado do Pará, mais especificamente na rede de ensino do município de Cametá. A metodologia da pesquisa apoia-se nas perspectivas da abordagem qualitativa com ênfase na análise documental sobre o programa e nos estudos da literatura pertinente à temática. Os resultados alcançados levam-nos a fazer algumas inferências ao tomarmos o cenário educacional que impõem novas exigências ao perfil formativo do educador em meio a reforma orientada pelo projeto neoliberal quando as demandas do mercado de trabalho se adequam ao receituário das agências multilaterais e as instituições formadoras. Dentre as medidas decorrentes da reforma podemos salientar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, segundo Saviani (2007), tem o PAR como ferramenta de operacionalização. Na organização da dimensão de formação o documento do PAR dispõe sobre quatro áreas: Área 1 - Formação inicial de Professores da Educação Básica; Área 2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Área 3- Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas; Área 4 - Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Formação Docente, Plano de Ações Articuladas, Políticas educativas.

MANESCENTE DE TOMÁSIA E A POSSA DE TERRA

Silvani Suélen Sanches Costa, História 2012
Luis Augusto Pinheiro Leal, orientador

Neste trabalho procuramos analisar a relação território e identidade, e como esse processo foi sendo construído visando verificar as ações de políticas públicas; uma vez que existem lacunas sobre essa percepção dentro da historiografia das comunidades Quilombolas do Distrito de Juaba. Ao longo do processo histórico os termos a serem discutidos são compreendidos em abordagens distintas, muitas vezes camufladas sobre o discurso da diversidade cultural, atrelando o conceito de território em diversos significados, sendo associado a poder, dominação e controle social; Quanto a identidade, a esta cabe apenas a associação com o meio cultural. Esta pesquisa nos proporciona ir além da perspectiva de território no ponto de vista geográfico-político, mas buscar compreender a concepção da Antropologia e Sociologia que visam analisar o papel do território como espaço na construção da identidade social, uma vez que a história de um território está relacionada com a história dos indivíduos que deste usufruem, no entanto pensar o território como identidade nos faz refletir sobre o contexto social de uma dada sociedade, onde é perceptível a existências dos campos de relação onde cada sujeito tem funções a contribuir. E não menos importante analisar quais as políticas públicas criadas pelo governo, qual o seu papel e como elas interferem de maneira significativa ou não dentro dessas comunidades.

Palavras-chave: Identidade Territorial, Políticas Públicas, Território.

Resumos (GT 3): Grupo de Trabalho Gestão, Tecnologia e Financiamento da Educação

DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E POLÍTICAS PÚBLICAS ENGAJADAS À AGRICULTURA FAMILIAR

Bruna Ferreira dos ANJOS
Francisca Ribeiro CORRÊA
Karoline Barra da CRUZ, Orientador

Este trabalho resultou de estudos realizados na comunidade da Vacaria situada no município de Cametá, durante a realização da Disciplina: Letramento e Formação do Agrônomo, ministrada pelo Prof. Dr. Doriedson Rodrigues, e trata sobre o desenvolvimento tecnológico e de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar observou-se que a mesma apresenta certas dificuldades de modo que, a agricultura da comunidade demonstra ainda fortes traços da agricultura tradicional,

onde em sua grande maioria os trabalhos realizados pelos agricultores são feitos manualmente. No ano de 2010 houve a organização de um pequeno grupo com a finalidade de receber orientações técnicas da secretaria de agricultura do município para a elaboração de um projeto em parceria de ambos, somente com a elaboração deste projeto foi que os agricultores envolvidos puderam entrar em contato com novas tecnologias, mas o que se busca não é apenas um assistencialismo temporário, e sim o desenvolvimento de políticas públicas contínuas e sistemáticas voltadas para a agricultura familiar objetivando, portanto oferecer assistência técnica aos agricultores para que estes possam aprimorar seus conhecimentos e ampliar sua produção. Por conseguinte busca-se um novo modelo de agricultura, onde os saberes que tradicionalmente foram construídos pelos agricultores integrem-se aos saberes técnico-científico, ou seja, aqueles repassados pelas instituições de ensino.

Palavras-chave: desenvolvimento tecnológico, implementação de políticas públicas, formação dos agricultores.

MÍDIA E EDUCAÇÃO: USO DE TECNOLOGIAS EM ESCOLAS DO CAMPO RIBEIRINHO

Francisco Alves da Silva Neto – Pedagogia, 2009

Maria Neuzilene Lira Rodrigues – Pedagogia, 2009

Edir Augusto Dias Pereira, Orientador

O presente trabalho visa apresentar as reflexões, discussões e as atividades do projeto de pesquisa e extensão “Formação de professores de escola ribeirinha de Cameté: metodologias de ensino com o uso da Televisão e da Fotografia” (PAPIM/2013). Através de visitas a escolas ribeirinhas, aplicação de questionários, e ainda, realização de um encontro com docentes de escolas de ilhas próximas à cidade de Cameté/PA, investigamos o papel que a Televisão e a Fotografia exercem na vida cotidiana das comunidades e suas implicações nas atividades de ensino na escola ribeirinha. Em que sentido as imagens técnicas midiáticas da Televisão e da Fotografia influenciam a vida de docentes e estudantes de escolas ribeirinhas, e como podem esses recursos midiáticos serem apropriados pedagogicamente. Para tanto, promovemos debates com docentes sobre as questões que envolvem as especificidades da Educação em escolas ribeirinhas e o uso de tecnologias no ensino/aprendizagem. Fomentamos a construção de oficinas com professores, a partir de materiais pedagógicos confeccionados por eles mesmos. Foram 10 escolas visitadas e 25 professores entrevistados, sendo que

a maior parte dos professores que trabalham com os últimos anos do ensino fundamental (6º a 9º ano) residem na cidade de Cametá e se deslocam diariamente para trabalhar nas escolas ribeirinhas. A partir da realização do projeto podemos perceber que apesar das mídias televisivas e de produção e transmissão de imagens fotográficas estarem disseminadas entre estudantes e professores, e serem por estes usadas corriqueiramente, estas não constituem recursos de ensino/aprendizagem nas escolas. Além de condições técnicas, processos de formação docente, organização curricular, gestão escolar e concepções de ensino impedem que docentes utilizem esses recursos para além de exemplos de aula e registros de atividades e eventos da escola. As mídias integradas ao cotidiano de docentes e estudantes ribeirinhos é subutilizada, ignorada e excluída da escola como recurso pedagógico, um meio construtor de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Televisão, Fotografia, Escola Ribeirinha.

IMPLICAÇÕES SOCIOCULTURAIS DA TV NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA LOCALIDADE RIBEIRINHA DO GUAJARÁ COSTA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

Francisco Alves da Silva Neto-Pedagogia 2009

José Valdinei Albuquerque Miranda, Orientador

Esse trabalho teve como local de pesquisa a Comunidade Ribeirinha do Guajará Costa, situada no espaço rural, nas proximidades da Vila de Carapajó, no Município de Cametá/PA. A pesquisa teve como objetivo analisar a influência da TV no Guajará, refletindo o que as crianças, pais/responsáveis e professores pensam sobre o que assistem na TV, e como julgam importantes os conteúdos televisivos. Buscou-se verificar as mudanças advindas na Comunidade Ribeirinha de Guajará Costa, a partir da chegada da energia elétrica nessa Localidade, e com isso, saber a opinião dos moradores quanto às transformações ocorridas em sua cultura a partir de então. O estudo se desenvolveu em uma abordagem qualitativa com base na pesquisa etnográfica, utilizando assim, a semiestrutura de entrevistas com crianças, pais/responsáveis e professores, utilizando questionários para cada grupo de entrevistados, assim como a coleta de depoimentos dos moradores, a fim trazer o enriquecimento da cultura local e ainda, o número de 8 (oito) viagens permitiu a aproximação aos comunitários ribeirinhos, querendo conhecer o seu espaço de vivência. A partir desse estudo foi possível acompanhar mais de perto a cultura dos moradores dessa

Localidade, conhecer seu ritual diário de trabalho, sua economia, sua identidade e seus conhecimentos do e no espaço onde moram, assim como suas experiências como sujeitos que fazem da sua vida a sua cultura: incorporando os saberes da terra, como por exemplo, a habilidade da extração dos frutos do campo, os saberes das águas, utilizando suas embarcações para o transporte de ribeirinhos, a pesca (modos e instrumentos de pesca), assim como o escoamento de suas produções. Diante desse pressuposto, verificou-se que embora alguns pais resistam em assistir certas programações, esses moradores têm e assistem TV diariamente, e que as crianças mesmo de posse das programações televisivas diárias, que assistem e gostam de assistir, não deixam suas brincadeiras e ajudam seus pais nas tarefas da casa e do campo.

Palavras-chave: Influência televisiva. Educação ribeirinha. Televisão e cultura.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NA ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESMAELINO BRAGA DO NASCIMENTO EM AUGUSTO CORRÊA-PARÁ.

Adelson da Cruz- Pedagogia, 2003

Joana D´arc de Vasconcelos, Orientadora

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa ainda em andamento que desenvolvo através da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança-Pará, na pós-graduação em Alfabetização de Jovens e Adultos para Juventude. Tem como objeto de estudo a Gestão Escolar Participativa na escola do campo: uma análise da atuação do Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esmaelino Braga do Nascimento em Augusto Corrêa-Pará. Proponho-me analisar a atuação do conselho escolar na gestão da escola do campo, em especial o da EMEF Esmaelino Braga do Nascimento, assim como: discutir o papel do conselho escolar na gestão da escola do campo; verificar como vem atuando a gestão participativa através do conselho escolar na EMEF Esmaelino Braga do Nascimento e analisar de que forma o conselho escolar pode atuar como espaço de reflexão e ação das problemáticas inerentes à realidade camponesa. Essa pesquisa será desenvolvida dentro da abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo, o enfoque teórico metodológico aplicado será dialético crítico. Em relação aos métodos da coleta de dados, será utilizada a observação participante e entrevista. De posse dos dados

será feita análise interpretativa crítica. Os resultados apresentados são ainda de caráter preliminar, porém já demonstram características peculiares em torno do Conselho Escolar, pois funciona apenas como órgão financeiro e não como instância pedagógica.

Palavras-chave: Gestão participativa; Conselho Escolar; Educação do Campo.

CONSELHO ESCOLAR: BASE DE AMPLIAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL/MOCAJUBA/PA

José Pedro Garcia Oliveira - UFPA /Cametá

Suzane dos Santos Vieira – SEMED-Cametá/PA

O presente trabalho trata do Conselho Escolar: Base de Ampliação da Gestão Democrática na Escola Pública de Ensino Fundamental Mocajuba/PA. O objetivo é analisar como o conselho escolar desenvolve ações para ampliar a gestão democrática na escola pública de ensino fundamental a partir do envolvimento dos representantes das categorias que compõem a comunidade escolar na tomada de decisões. O referencial teórico utilizado como suporte para essas pesquisas foram às obras dos autores Chizzotti (2006), Gadotti (1999), Paro (2001), Libâneo (2003), Werle (2003) Sousa (2010), Paz (2007) e a Lei nº 06/1991. A metodologia utilizada foi à pesquisa na abordagem qualitativa com a aplicação de questionários semiestruturados para membros da coordenação do conselho escolar. A pesquisa permitiu identificar algumas informações desencontradas tais como: a gestão da escola não reconhece à coordenação do conselho escolar como parte da estrutura de organização da escola, mesmo que seja conselheira nata; dificulta as articulações que devem ser estabelecidas entre o conselho escolar e a gestão, tornando difícil o exercício de suas finalidades; o conselho escolar não é reconhecido para a finalidade ao qual foi criado; os sujeitos/membros da coordenação do conselho escolar não conhecem intimamente as finalidades e a legalidade desse mecanismo no espaço da escola. Concluiu-se assim, que o conselho escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Almirante Barroso”/Mocajuba/Pa, necessita exercer o seu papel, suas finalidades e sua posição na estrutura organizacional da escola, sendo um colegiado responsável pelo gerenciamento dos recursos, das ações pedagógicas e educacionais, com a responsabilidade de ajudar a escola em seu funcionamento como um todo, garantir as expectativas da comunidade escolar, além de representar cada segmento escolar e

formar pessoas para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Conselho Escolar; Democratização.

PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA: PERSPECTIVAS ATUAIS

José Pedro Garcia Oliveira -UFPA/Cametá

Jorgiana Brito da Silva -Bolsista PIBIC/UFPA-Cametá

Katia Cristina Cabral Cruz- UFPA-Cametá

O estudo trata das Práticas de Gestão Democrática Escolar na Educação Básica do Município de Cametá/PA/Brasil. O objetivo é refletir sobre as iniciativas de gestão escolar democrática consideradas em andamento nos espaços das escolas públicas de ensino fundamental do município de Cametá-PA, tendo como parâmetro de coleta de informações as reuniões e encontros para a elaboração/reelaboração do projeto político pedagógico mecanismo direcionador, caminho e orientação para a promoção da convivência democrática no espaço escolar. O referencial teórico que serviu de fundamento para construção do texto, foram as obras dos autores Alonso (2007), Ferreira (1998), Libâneo (2003), Luck (2000), Paro (1996), Santos (2008). A metodologia utilizada foi a pesquisa na abordagem qualitativa com aplicação de questionários para gestores de escolas pública de ensino fundamental. A pesquisa mostrou que as práticas de gestão democrática na educação básica do município de Cametá/PA, sinaliza para a possibilidade de se continuar as discussões e reflexões sobre a elaboração/reelaboração do projeto político pedagógico. Trata-se de um procedimento que agrega, mobiliza e articula a promoção e organização de ações, do funcionamento, da participação de segmento escolares (professores, estudantes, servidores e pais e/ou responsáveis/comunidade), de coordenador das manifestações, implementação política da formação, buscando o comprometimento, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a ação que efetivamente deve permear a prática dos gestores escolares. Concluiu-se que os gestores escolares na função que ocupam a partir da elaboração/reelaboração do projeto pedagógico mesmo à base do improvisado, da rotina, de tomada de decisões para cumprir as ordens emanadas hierarquicamente do sistema mantenedor, compreendem que podem tornar a escola um espaço propício a participação, o envolvimento e o exercício da democracia.

Palavras-chave: Gestão democrática escolar; Educação básica; Práticas de gestão escolar

A GESTÃO ESCOLAR PÓS-REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990: DISCUSSÕES E AVANÇOS.

Eleusa de Souza- SEMED-Cametá-Pa
Izabel Cristina da Silva Padinha -SEMED-Cametá-Pa
José Pedro Garcia Oliveira- UFPA/Cametá

O presente trabalho trata sobre a gestão escolar pós-reforma do Estado a partir da década de 1990, considerando que a gestão escolar constitui um princípio pautado na administração racional dos recursos materiais e humano bastante veiculado no espaço escolar, tipo de prática que em linhas gerais tem sido burocrática, centralizada e autoritária, que desconsidera a realidade dos sujeitos da escola e a tomada de decisão participativa e ativa da comunidade. O objetivo é analisar as implicações da reforma do estado brasileiro a partir da década de 1990 sobre a prática de gestão educacional implementadas nas escolas públicas do país. O referencial teórico dessa pesquisa foram obras dos autores que discutem a temática na perspectiva democrática dentre os quais se destacam Bordignon & Gracindo (2004), Cabral Neto (2007), Castro (1991), Frigotto (2000), Gadotti (2009), Luck (2000), Gil (2007), Paro (1997), Santos (2011) e Mészáros (2005). O caminho metodológico traçado, foi em torno da abordagem qualitativa de pesquisa do tipo bibliográfica e com a análise focada no fichamento de leituras dos textos. A pesquisa permitiu inferir que a gestão escolar é um fenômeno que no cenário educacional tem ganhado espaço, pautando-se no desenvolvimento de princípios como descentralização, a autonomia e participação, considerando os recursos humanos e materiais que estão disponíveis. Concluiu-se que a gestão democrática ainda é um sonho a ser alcançado, muito embora, já se tenha avançado muito nessa direção, entretanto, a verdadeira democracia é uma possibilidade a ser conquistada no momento que todos os sujeitos da comunidade escolar tenham consciência de seu papel e assumam certos de que a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, pode ser alcançado.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Reforma do Estado; Descentralização; Autonomia.

Resumos (GT 4): Grupo de Trabalho Educação, Diversidade e Políticas Públicas

“ENTRE SABERES DA TERRA E DO MATO”: MULHERES QUE CURAM NA AMAZÔNIA TOCANTINA.

Gorete Cruz Procópio-UEPA

Tatiane do Socorro Correa Teixeira-SEDUC-PA

O presente estudo tem como objetivo analisar o fenômeno das práticas de curas com plantas medicinais com mulheres na região do baixo Tocantins em especial em Igarapé-Miri e Cametá, focalizando como nas cidades as práticas de curas tem se constituído como um prolongamento das práticas realizadas nos rios e matas da Amazônia tocantina, estando entre elas conectadas, trazendo para a cidade esses saberes e práticas herdadas de seus antepassados. Assim, através da pesquisa observou-se como se configura as características de determinada espécie de plantas, além disso verificou-se como é realizado a coleta, a manipulação, o uso adequado e o valor medicinal dessas plantas. Para tanto, utilizou-se como apoio teórico e metodológico os estudos de autores que tratam desta questão, dentre os quais destaco: PINTO (2010), MAUÉS (2009), WAWZYNIAC (2008) LANPLATINE (1998). Além, de fontes escritas, imagéticas e orais, mediante a observação participante e entrevistas e conversas informais com “as mulheres que curam” podemos afirmar que a maioria das pessoas utilizam plantas e ervas na preparação de remédios, benzeções, massagens e no cuidado de mulheres nos momentos que antecedem o parto e no pós-parto. Tal metodologia auxiliou no conhecimento, tanto do uso das plantas medicinais, quanto as diferentes práticas desenvolvidas por mulheres que são procuradas constantemente por aqueles que necessitam de sua ajuda e que por isso tornam-se respeitadas e valorizadas, sendo vislumbradas como “mulheres que curam” por meios dos seus remédios da terra e do mato. Palavras-chave: Prática de Cura, Mulheres, Amazônia Tocantina.

ENTRE O JURÍDICO E O POLÍTICO: QUE SENTIDOS PARA A “FAMÍLIA” NA SOCIEDADE BRASILEIRA?

Débora Massmann -PPGCL/UNIVÁS

Andrea Domingues -PPGCL /UNIVÁS

Constituindo, para muitos, o pilar da sociedade contemporânea a instituição família tem sido utilizada como forte argumento político-social em diferentes discursos produzidos na sociedade brasileira. Mas afinal qual é o sentido de família no século XXI em um momento em que se discutem diferentes formas de afeto, diferentes formas de organização familiar e, sobretudo, em que diferentes políticas públicas tem no conceito de família seu pilar de sustentação? Entre afetos, políticas e direitos, a família pode se constituir como um espaço simbólico da diversidade? Ou a intolerância às novas formas de afeto coloca em funcionamento o preconceito em relação à efervescência de outros modos de organização familiar? Nessa pesquisa, fundamentados na Semântica da enunciação, respondemos a estes questionamentos e refletimos sobre os sentidos da palavra “família” que têm circulados em diferentes discursos, sobretudo, naqueles provenientes do discurso jurídico e do domínio político.

O PROCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS DA TERRA DA LIBERDADE: UM RECORTE DE POVOADOS QUILOMBOLAS DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Roble Carlos Tenório Moraes Pedagogia ano
Eliel do Carmo Pompeu Pedagogia ano

Este trabalho tem por intuito expor análises sobre resultados de pesquisa ocorrida a partir de uma sintetização de monografia produzida na Especialização em História Afro-Brasileira e Indígena do CUNTINS/Cametá. Tem por objetivo analisar o processo educativo nas escolas de comunidades quilombolas do município de Cametá. A partir da definição do problema de pesquisa optou-se na utilização do materialismo histórico-dialético como perspectiva teórica onde o pesquisador constrói suas relações com o objeto de pesquisa, tendo esta uma abordagem qualitativa na qual possui uma longa e enriquecedora tradição, essas características permitem aos investigadores qualitativos compreender os seus métodos no contexto histórico. Como base de investigação utilizou-se a pesquisa bibliográfica para que as apropriações das literaturas disponíveis se tornassem essenciais, pois, as informações possibilitaram uma relocação dos passos metodológicos da pesquisa. O trabalho trouxe em seu corpo debates relacionados a comunidades tradicionais e a realidade sócio-educacional dos povoados quilombolas da “Terra da Liberdade” que se organizaram em uma associação de desenvolvimento sustentável, o qual apreendeu a realidade objetiva educacional como política

publica que por uma nova concepção educacional vem se colocar como mecanismo de luta e reconhecimento da identidade cultural dos povos quilombolas.

Palavras-chave: Comunidades Quilombolas; Realidade Sócio-Educacional; Terra da Liberdade.

EVASÃO ESCOLAR, UM FRACASSO A SER SUPERADO

Álvaro da Costa Leão-Pedagogia ano
Jussara Isabel Stockmanns, Orientadora

O presente artigo é resultado de breve pesquisa realizada no contexto nacional regional e mais precisamente em âmbito local, isto é no município de Cametá estado do Pará-Brasil. Faz uma abordagem sobre Evasão Escolar e esta associada diretamente à repetência que vem contribuir de forma direta ao problema da evasão escolar no Brasil. O mesmo sinaliza a evasão escolar como um grave sintoma da Educação Pública brasileira e apontam causas prováveis para esse sistema, que vai desde a fragilidade cultural e histórica do sistema educacional público brasileiro até as limitações curriculares, contextos regionais e geográficos de um país com dimensões continentais, baixos investimentos públicos, limitações pedagógicas de professores e unidades educativas improprias ou inadequadas, no entanto, depositamos a necessidade de novas práticas pedagógicas, no sentido de uma verdadeira democratização da escola pública e, aos educadores, a continuidade da luta por uma escola enquanto espaço de humanização do homem. Esse quadro, na escola pública brasileira, que ao longo do tempo insiste em registrar altos índices de evasão e repetência, pode e deve ser alterado positivamente. Ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a constituição federal não usa adjetivos. Por essa razão, toda escola deve atender aos princípios constitucionais sem excluir nenhuma pessoa em decorrência de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno (MANTOAM, 2006, p. 26-27).

Palavras-chave: Evasão Escolar, Educação, Sensibilidade.

A INSTALAÇÃO DO 10º REGIMENTO EM 1918 EM POUSO ALEGRE - MG: AS TENTATIVAS DE IMPOSIÇÃO DA ORDEM

Elizabete Maria Espíndola, Professora do Curso de História – Univás
Thiago de Carvalho Soares, Egresso do Curso de História – PIVIC/UNIVÁS

Este trabalho é fruto de uma reflexão feita na tentativa de compreender o processo de Instalação do Décimo Regimento de Artilharia Montada, a partir da chegada dos militares na cidade de Pouso Alegre - Sul de Minas Gerais em março de 1918. O objetivo deste é analisar e discutir os mecanismos de imposição de uma nova ordem, através da instalação do Décimo Regimento de Artilharia Montada. A discussão em torno da instalação deste ocorre em um período marcado pelas tensões causadas pela Revolução Russa e pela Primeira Guerra Mundial. Destarte, buscamos também discutir as relações estabelecidas entre este novo espaço de poder, e os sujeitos que passaram a compor as primeiras turmas do corpo de regimento através da Lei do Sorteio Militar. A metodologia de trabalho buscou, através de fontes como, fotografias, Boletins e relatórios, analisar deste espaço como lócus de disciplinarização dos corpos. O Estado brasileiro, autoritário em sua relação com o cidadão, impunha uma nova disciplina pela dominação do corpo. Durante a Primeira República, as elites locais e regionais se fortaleceram através da descentralização do poder. Ao lado desta mesma elite local, em muitos momentos, estiveram também os representantes da Igreja Católica. Em diferentes momentos, estas duas instâncias, dividiram o poder político, legitimando seu poder, fosse através da força ou da dominação ideológica.

Palavras-chave: Cidade; Regimento; Discurso; Disciplina; Poder

O CONTINENTE AFRICANO NAS ESCOLAS: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL “SÃO JOÃO BATISTA” CAMETÁ/PA

Lenise Mendes Rodrigues, História/UFPA-Cametá

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como os docentes da Escola Municipal São João Batista está trabalhando na disciplina de História a temática História da África e Cultura-Afro Brasileira, cujo ensino se tornou obrigatório em todos os níveis de escolaridade e é implementado pela Lei 10.639. Além disso, visa apresentar ao educando outra vertente da história do continente africano, por causa das atribuições que o europeu apresentou, considerando uma África sem história, cercado por misérias, doenças, guerras e o negro visto como mão de obra escrava. Portanto, essa situação que foi construída em torno do negro e da África deve ser desconstruída, principalmente

no Brasil, que através de organizações dos movimentos negros lutam por um espaço digno na sociedade brasileira. Por se passar mais de dez anos da implantação da lei 10.639/03 que foi atualizada para a lei 11.645/08 incluindo a história e a cultura indígena como também importante na formação histórica do Brasil. Decidimos verificar se as escolas da rede municipal já estão trabalhando o ensino da história da África na sala de aula. Escolhemos a escola São João Batista como foco da nossa pesquisa por elaborar no ano letivo de 2013 um projeto sobre a questão étnico racial, e através de questionários com os alunos do 6º ao 9º verificamos qual a visão dos alunos em torno do Continente.

EDUCAÇÃO INDIGENA “UM PORTAL PARA CONHECER O OUTRO”: HISTÓRIA, IDENTIDADE E SABERES DA COMUNIDADE ASSURINÍ DO TROCARÁ.

Maria de Fátima Rodrigues Nunes, História/UFGA-Cameté
Benedita Celeste de Moraes- PPGEDUC/UFGA, Orientadora

Este trabalho tem como objetivo analisar o tipo de educação que vem sendo desenvolvido na comunidade indígena Assurini do Trocará, na região do Tocantins estado do Pará, visando observar se este tipo de ensino está voltado para as vivências e realidades destes sujeitos, conforme defende a lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos pedagógicos das escolas brasileiras. Para tanto, se buscou referencial teórico-metodológico em autores que discutem a temática em questão, como: MATTA (1978), LARAJA (1972), ANDRADE (1992), ARNAUD (1989) (SILVA 2008), GRUPIONI (2001), CUNHA (1012), STUART HALL (2005) e PROCOPIO (2012), cujos estudos se ocupam de questões indígenas nas mais variadas formas, acrescido a utilização de fontes documentais escritas, imagéticas e orais, mediante relatos orais e histórias de vida, que foram coletados através de entrevista e conversas informais com professores, alunos e lideranças indígenas da aldeia Assurini do Trocará. A pesquisa constatou que em relação à educação, o povo Assurini vive uma dicotomia de conhecimento e saberes, que se entrelaçam entre os habitantes desta aldeia indígena. De um lado, tem o saber formal escolar, que foi uma grande conquista para este povo, embora ainda deixe muito a desejar no que diz respeito a uma educação verdadeiramente específica. E do outro lado, o saber informal, que é aquele saber transmitido de geração em geração, através do qual povo Assurini busca a manutenção e sobrevivência de

suas histórias, traços culturais e religiosos, ainda pouco respeitados dentro da escola formal, mas que muito tem avançado para esse fim. Palavras-chave: Identidade Indígena, Educação Diferenciada, Saberes Formal e Informal.

A CRENÇA NA SAWARA E A INSERÇÃO DE CREDOS NÃO INDÍGENAS ENTRE O POVO ASSURINÍ DO TROCARÁ, NO MUNICÍPIO DE TUCURUI-PARÁ.

Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro- UFPA/Cametá
Benedita Celeste de Moraes Pinto –PPGEDUC/UFPA Orientadora

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as práticas religiosas indígenas estão sendo repassadas para os mais jovens na aldeia indígena Assuriní do Trocará, no município de Tucuruí-Pará e como suas crenças resistem diante da inserção de outros credos religiosos não indígenas, como as igrejas católica e evangélica, na perspectiva de perceber como a figura do pajé é vista entre esse povo, qual a sua contribuição religiosa e como essa religiosidade influencia práticas e vivências dos habitantes desta aldeia indígena. Para atingir tais objetivos utilizou-se como suporte teórico- metodológico obras de autores que enfatizam a temática indígena no Brasil e principalmente na região do Tocantins, no Pará, dentre os quais se destaca ALMEIDA (2010), ANDRADE (1992), CUNHA (2012), DA MATTA (1978), FUNARI (2011), GOMES (1998), GRUPIONI (2001), HALL (2003), LARAIA (1972), MELLATI (1989), PROCOPIO (2012), SILVA (2009), SILVA, além de outros. Além da pesquisa de campo, mediante a observação participante, o dialogo com fontes orais, escritas e imagéticas, que proporcionaram o contato mais direto com a história, cultura e religiosidade do povo Assuriní. Os relatos orais e as histórias de vida que foram coletados através de entrevistas e conversas informais com crianças, adolescentes, adultos e os mais velhos da Aldeia Assurini do Trocará proporcionaram melhor aproximação com a história do povo Assurini e auxiliaram na percepção de como as práticas religiosas dos povos não indígenas influenciam diretamente nos hábitos, costumes e nos ritos dos Assurini.

Palavras-chave: História, Cultura, Religiosidade, Aldeia Trocará.

O PLANO DE INTEGRAÇÃO NACIONAL DA AMAZÔNIA E A CONSTRUÇÃO DA RODOVIA TRANSCAMETÁ NAS DÉCADAS (1970-1980)

Benedito Machado Teles Filho, História, 2012
Elias Diniz Sacramento, Orientador

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo, buscar compreender o processo de construção da rodovia Transcamaeté-PA, nas décadas (1970-1980). A pesquisa qualitativa será empregada como metodologia de pesquisa para analisar as fontes várias documentais e os relatos orais dos personagens sociais dessa época. Neste trabalho será utilizado como suporte teórico-metodológico, os seguintes autores, como Marx, Engels e Hegel que abordam o conceito de Estado; Ben-Chimol que trabalha a questão do desenvolvimento; Ratzel que aborda o conceito de geografia política, entre outros. Podemos concluir que houve um mínimo desenvolvimento de mercado regional e de sua infraestrutura, porém se manteve o modelo de economia de extrativismo tradicional local e a realização do desenvolvimento da infraestrutura aconteceu conforme a necessidade da população local, não na lógica do governo federal.

Palavras-chaves: Amazônia, Rodovia Transcamaeté, Estado.

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Camila Claíde O. de Souza

Este texto é trecho do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Graduação e sendo aprimorado no Mestrado Acadêmico em Educação da UFFA. Tem como objetivo discutir o currículo e as suas relações culturais na constituição da diferença e da identidade permeadas por relações de poder, no atual contexto educacional. Foram observados no objeto de estudo a discussão da identidade e da diferença no campo curricular. Quanto a metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico, a partir de uma abordagem qualitativa. Fundamentado em Silva (1996, 2007), Moreira e Silva (1995) para a discussão da identidade e da diferença no currículo, Pacheco (2005) para discussão de currículo. Participaram como sujeitos da pesquisa os autores estudiosos da temática de investigação. A análise da literatura utilizada permite fazer uma problematização da construção da identidade e da diferença nas constituições culturais no campo curricular. O estudo inicia com uma compreensão do currículo e as suas relações com a diversidade apresentadas pelos autores. Em seguida, são elencadas reflexões a respeito da construção da identidade e da diferença e da diversidade

cultural. Propõe uma discussão da identidade e a diferença e a diversidade, no campo curricular. Penso que esse estudo tem como finalidade refletir sobre um currículo disposto a repensar sua própria prática e a avaliar o que e o como seus alunos/alunas sabem discutir, de fato. Isso talvez não tenha marcado o processo de formação docente na construção desses conceitos.

Palavras-chave: Identidade, Diferença, Currículo.

HISTORIA E LUTAS DOS TEMBÉ TENEHARA, DA ALDEIA PITAWA, NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU-PA, 2009 A 2013

Denise Barbosa Furtado, UFPA/CUNTINS-CAMETÁ, BOLSISTA/ PIBIC/ INTERIOR

Benedita Celeste de Moraes Pinto, UFPA/CUNTINS-CAMETÁ, Orientadora

O presente trabalho faz uma reflexão sobre a História e as lutas dos Tembé, etnia Tenehara, Aldeia Pitawa, Município de Tomé-Açu, Pará, objetivando investigar os principais motivos que levaram os integrantes da Aldeia Pitawa deixar a Tekenay, aldeia sede, onde viviam anteriormente, buscando analisar qual a importância da reconstituição da cultura e dos costumes dos seus antepassados para a sobrevivência atual dos habitantes dessa aldeia, inquirindo sobre a influência da construção de um centro cultural e de um polo de artesanato para sobrevivência dos Tembé da Aldeia Pitawa. Metodologicamente, este trabalho fundamenta-se em estudos bibliográficos, dentre os quais se destaca MATTA (1978), LARAIA (1972), ANDRADE (1992), ARNAUD (1989), ALMEIDA (2003), PROCÓPIO, 2012), PINTO e PROCÓPIO (2012), além fontes orais, escritas, imagéticas, pesquisa de campo e anotações do diário de campo. A pesquisa constatou que além da luta pelo resgate da língua materna e pela valorização cultural, os Tembé da aldeia Pitawa estão enfrentando sérios prejuízos, com o encerramento que os campos de dendê da Biopalma estão causando aos habitantes desta aldeia, ocasionado a falta de caça e peixe, além das doenças de pele que, crianças que antes se banhavam sem risco no igarapé desta aldeia, estão sendo acometidas, devido o escoamento de venenos e fertilizantes utilizados na lavoura de dendê.

Palavras-chave: História; Lutas; Aldeia Pitawa.

MEMORIA, MITO E RITO NA CULTURA DOS INDIOS ASSURINÍ DO TROCARÁ

Maria Gorete Cruz Procópio -UEPA
Nazaré Cristina- UEPA
Tatiane do Socorro Correa Teixeira- SEDUC/PA

O presente estudo se propõe a fazer uma breve reflexão sobre o papel dos Aedos entre os povos indígenas, principalmente entre os índios Assuriní do Trocará, tendo a Aldeia desse povo como um espaço de expressão cultural. Além disso, esse estudo tem como objetivo analisar o mito e o rito presente nas manifestações culturais desses indígenas, uma vez que esses são elementos que fazem parte da vida cultural desses indígenas, no cotidiano de suas Aldeias, onde é comum ouvir dos representantes dessas comunidades indígenas que eles precisam “guardar a tradições”, “resgatar a tradição, para que ela possam se manter viva entre as novas gerações. Por isso, é importante entender as tradições desses indígenas como um fenômeno social que faz parte de universo mais amplo, que é a cultura. Onde existe um conjunto de práticas e técnicas, de símbolos e de valores que deve ser transmitido às novas gerações para garantir a reprodução de um de coexistência social (BOSI, 1992, p.16). E com isso perceber como que nós enquanto sujeitos construíram-se socioculturalmente, diante daqueles que historicamente negamos e silenciados. Para desenvolver o presente estudo utilizou-se como metodologia levantamento bibliográfico sobre alguns autores que discute o tema em questão dentre eles: Thompson (1995), Bosi (1992), Legros (2007) Le Goff (1924) e outros. Assim, esse é um trabalho que vem mostrar que na prática pedagógica, a educação e a cultura são elementos que devem estar sempre articulados para que se possa trabalhar o respeito à diversidade cultural de diferentes grupos em nossa sociedade.

Palavras-chaves: Índios Assuriní, memória mito e ritos.

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Camila Claíde Oliveira de Souza - UFPA

Este texto é trecho do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Graduação em Pedagogia na UEPA e sendo aprimorado no Mestrado Acadêmico em Educação no PPGED/ICED/UFPA. Tem como objetivo discutir o currículo e as suas relações culturais na constituição da diferença e da identidade permeadas por relações de poder, no atual contexto educacional. Foram observados no objeto de estudo a discussão da identidade e da diferença no campo curricular.

Quanto a metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico, a partir de uma abordagem qualitativa. Fundamentado em Silva (1996, 2007), Moreira e Silva (1995) para a discussão da identidade e da diferença no currículo, Pacheco (2005) para discussão de currículo. Participaram como sujeitos da pesquisa os autores estudiosos da temática de investigação. A análise da literatura utilizada permite fazer uma problematização da construção da identidade e da diferença nas constituições culturais no campo curricular. O estudo inicia com uma compreensão do currículo e as suas relações com a diversidade apresentadas pelos autores. Em seguida, são elencadas reflexões a respeito da construção da identidade e da diferença e da diversidade cultural. Propõe uma discussão da identidade e a diferença e a diversidade, no campo curricular. Penso que esse estudo tem como finalidade refletir sobre um currículo disposto a repensar sua própria prática e a avaliar o que e o como seus alunos/alunas sabem discutir, de fato. Isso talvez não tenha marcado o processo de formação docente na construção desses conceitos.

Palavras-chave: Identidade, Diferença, Currículo.

HISTÓRIA, CULTURAL E RESISTENCIA DOS HABITANTES DA POVOAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE ICATU, MOCAJUBA/ PARÁ

João Paulo Alves Costa -UFPA/Cametá-GPQUIMOHRENA
Benedita Celeste de Moraes Pinto, GPQUIMOHRENA

Mediante entrevistas, conversas informais, histórias de vida e do cruzamento de fontes escritas, o presente estudo objetiva reconstituir a história de formação, traços culturais e a construção da identidade quilombola da povoação Remanescente de Quilombola São José de Icatu, no município de Mocajuba, no estado do Pará. Neste sentido, se procurou analisar como os moradores desta povoação estão se organizando na luta e/ou reivindicação de seus direitos, visando compreender que dificuldades enfrentam atualmente e de que forma estão buscando alternativas no sentido de solucioná-las.

Palavras-chave: Icatu, Resistência, História, Cultura, Identidade.

AS TRANSFORMAÇÕES DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO POVOADO REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS DE PORTO ALEGRE, CAMETÁ/PA

Marilex dos Santos Viana -SEMED-Cametá
Benedita Celeste de Moraes Pinto –PPGEDUC/UFPA

O presente estudo teve como objetivo analisar os tipos de brincadeiras e brinquedos de crianças do povoado de Porto Alegre, no município de Cametá/PA, tentando identificar que transformações e adaptações sofreram diante das novas práticas de brincar, destacando os jogos eletrônicos. Para tanto, buscou-se auxílio teórico metodológico através de vários autores, dentre os quais se desta Del Priore (1999), Marcilio (1997), Ramos (1999), Aires (1981), Benjamin (2002), Julita Scarano (1996), Altman (1996), Cristina Von (2001), Bertoldo e Ruschel (2011), Meyer Borba (2005), Meira (2003), Kramer (2003), LEITE (2003), VYGOTSKY (1991), além dos autores, que ajudaram no entendimento a respeito de questões conceituais sobre a infância, brinquedos e o ato de brincar em diversos períodos da história. Além da pesquisa de campo, quando foram coletados, através de entrevista e conversas informais, vários relatos sobre as maneiras que se brincava antes, comparando como se brinca hoje. Partindo da memória e da experiência vivida dos mais antigos habitantes do povoado em estudo, foi possível constatar modos de vidas e antigas tradições culturais transmitidas de geração a geração, e que os brinquedos e as brincadeiras muitas vezes são modificados e aperfeiçoados ao contexto atual. Diante das transformações ocorridas na sociedade, em que jogos e brinquedos eletrônicos vêm superando antigas brincadeiras, foi relevante analisar a partir da observação, da convivência e das entrevistas realizadas com as crianças de Porto Alegre como os brinquedos e os jogos eletrônicos se entrelaçam com as brincadeiras tradicionais no meio rural.

Palavras-chave: Brinquedos, Brincadeiras; Crianças, quilombolas.

DISCURSOS E FORMAS DE SE DIZER DA AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA EM POUSO ALEGRE-MG

Ivan Teodoro Marques - História/UNIVÁS

Andrea Silva Domingues - UNIVÁS, Orientadora

A pesquisa intitulada “Discursos e formas de se dizer da Ação Integralista Brasileira (AIB) em Pouso Alegre-MG”, financiada pela FAPEMIG, busca estudar o movimento Integralista e sua constituição na cidade de Pouso Alegre e região. A partir do jornal “A Razão”, procura-se analisar a construção do discurso político, assim como as atividades aqui exercidas pelo movimento. Os integralistas trouxeram para o cotidiano pouso alegreense o discurso político de Plínio Salgado, totalitário, ultranacionalista e anticomunista. Sob o lema “Deus, Pátria e Família” o movimento ganha adeptos por todo o Brasil e passa a

utilizar diversas formas de divulgação com intuito de conquistar uma massificação do movimento no país, seu ideal doutrinário é passado aos diversos sujeitos social por meio de jornais, revistas, símbolos e sessões doutrinárias. É com esses materiais jornalísticos, que propomos a problematização da influência do movimento nas relações político-sociais da região. Metodologicamente realizamos uma interdisciplinaridade da História e da Análise de Discurso, buscando compreender através da imprensa, os movimentos políticos de constituição da AIB na cidade de Pouso Alegre -MG.
Palavras-chave: Integralismo, Sigma, Discurso, Ideologia, Poder.

RESUMOS DOS PAINÉIS

A APLICAÇÃO DOS PCNs DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMETÁ

Antônio Silva de Souza, História 2012-UFGA
Heleny De Fátima Nunes e Silva, Letras Língua Inglesa
Lília Carvalho Rocha, Orientador

O presente trabalho visa identificar a utilização dos PCNs de Língua Estrangeira pelas escolas do município de Cametá que optaram por ofertar a língua inglesa como LE. No decorrer dos capítulos discutimos a importância da língua inglesa e que fatores foram determinantes para que ela fosse considerada uma língua franca. O objetivo do ensino da língua inglesa está pautado em Lacoste (2005) e Rajagopalan (2003), que defendem uma abordagem interacionista no ensino de línguas. As críticas as PCNs de LE são baseadas em Scrivener (2005) e Brown (2001), quando dizem que o ensino eficiente só será possível, a partir do momento em que os professores aprenderem a trabalhar as habilidades comunicativas, de modo que o aluno possa desenvolver competências que o ajudem a administrar por si próprio, seu processo de ensino-aprendizagem, criando nele, desse modo, o processo de busca da autonomia. Nosso estudo requereu uma abordagem de pesquisa qualitativa, que de acordo com Teixeira (2008) é onde o pesquisador procura reduzir a distância entre teoria e dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica de análise fenomenológica. Os resultados da análise de dados mostram que os PCNs de LE não são seguidos, apesar de os profissionais envolvidos na pesquisa terem conhecimento a cerca de sua filosofia. Constatou-se ainda, que há muita carência com relação aos profissionais específicos da área de língua inglesa e que esse é um dos maiores obstáculos enfrentados para transformar o ensino da língua em algo motivador, desafiador e criativo, que possa fomentar a inserção do ensino das competências linguísticas no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Habilidades Comunicativas; PCNs de LE; Língua.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E IDEARIOS PEDAGÓGICOS NO INÍCIO DOS ANOS 30

Anilson dos Santos Pinto
Francinéia Barbosa Guedes
Gleiciane Progênio Rodrigues
Luana Carvalho Rodrigues
Maria Eldijane Wanzeler Rodrigues

O presente resumo trata da disciplina História da Educação Brasileira e da Amazônia: As Reformas Educacionais e Ideários pedagógicos no início dos anos 30. O objetivo é compreender os modos como as manifestações educacionais ocorreram com o processo de modernização no Brasil. O referencial teórico é Freire(1993); Ghiraldelli Junior(2009); Romanelli(1993); Ribeiro(1991); Veiga(2007); Xavier(1994). A metodologia utilizada foi exposição dialogada dos temas distribuídos para apresentação através de mural. O estudo dessa temática permitiu que o grupo observasse que esta teve uma importante relevância para que ocorressem mudanças significativas na educação, e que a partir daí abriu-se novas perspectivas para a educação contemporânea e Concluiu-se que o tema mencionado ainda é pouco discutido entre professores e estudantes, isso se explica por vários fatores, entre eles o fato de a disciplina História da Educação não está incluída na grade curricular de algumas licenciaturas. Palavras-chave: História da Educação, reformas educacionais, ideários pedagógicos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE

Maria Raimunda Pereira Lopes-PEDAGOGIA 20111
Pricila dos Santos Veiga
Waldma Maíra Menezes de Oliveira, Orientadora

O presente trabalho tem como tema: Práticas pedagógicas: A importância das metodologias no ensino de libras na universidade. Atualmente, vem sendo discutido a obrigatoriedade do ensino de libras no ensino superior. Portanto, é o caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pelas universidades no atendimento desses alunos, por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam. E para essas reflexões serem realizadas as bases teóricas foram buscadas em pesquisas bibliográficas e entrevista semiestruturada com a professora de libras na universidade Federal do Pará/ Cametá. Objetiva-se neste estudo conhecer a realidade das práticas metodológicas como também evidenciar a importância das metodologias utilizadas pelos professores na universidade. Os objetivos específicos são: identificar que concepção de educação norteia a prática metodológica dos professores universitários com educandos surdos e ouvintes; Analisar como os professores de libras adquiram informações sobre a metodologia utilizada no nível superior e reconhecer os desafios que perpassam á busca de uma prática

pedagógica bem sucedida no contexto da universidade. Pode-se perceber que todo momento em que observamos a professora inseriu os alunos no processo ensino aprendizagem, fazendo com que todos participassem ativamente, levantando questões como: o respeito às diferenças, a relevância de enxergar potencialidades e atributos inerentes ao educando surdo, assim como sinalizando para uma prática humanizada de ensino.

Palavras-chave: Metodologia, Concepção de educação e Educação inclusiva.

AEE PARA ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DA SRM DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ.

Elany Calandrino Martins – Pedagogia, 2011

Vaneusa Pinto Caldas – Pedagogia, 2011

Waldma Maíra Menezes de Oliveira, Orientadora

O presente artigo tem como tema norteador o atendimento educacional especializado para alunos surdos: um estudo de caso acerca da SRM de uma escola no município de Cametá. Este estudo se constitui em uma pesquisa de campo qualitativa, É um estudo de caso. Objetiva-se neste estudo, compreender como se constitui a sala de recursos e suas contribuições para o processo de inclusão de alunos com surdez no ensino regular. Destacamos a importância deste estudo, pois representa um trabalho de pesquisa inovador em três ângulos: Acadêmico, Pedagógico e Social. Os objetivos específicos são: conhecer a influência e a importância da sala de recursos multifuncionais na vida dos educandos surdos, identificar a contribuição da SRM no processo ensino aprendizagem do educandos surdos e visualizar o funcionamento das salas de recursos e o atendimento dos sujeitos surdos que integram esse espaço. O objetivo do estudo foi atendido e manifesta-se que o processo de inclusão escolar necessita de mais apoio, para uma práxis de ensino inclusivo voltado para a sensibilização e valorização das desigualdades e diversidades. A pesquisa também aponta que há muito ainda a ser estudado sobre a educação de surdos visto que o sujeito surdo não é apenas alguém que não possui audição, mas que possui particularidades diferentes ao desenvolver formas de organização de acordo com suas capacidades.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: AS NORMAS E RECOMENDAÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL.

Risonete Ramos – Pedagogia
Suélen Patrícia Louzada Coutinho- Pedagogia
Waldma Maíra Menezes de Oliveira, Orientadora

O presente artigo tem como tema norteador Educação Inclusiva no Campo: as Normas e Recomendações da Política Nacional. Objetiva-se neste estudo ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Inclusiva no Campo, através da análise de documentos oficiais e do levantamento dos dados preliminares das escolas rurais do município de Cametá-PA sobre alunos com deficiência. Este estudo se constitui em uma pesquisa bibliográfica, cujo foco está em compreender e descrever os aspectos legais da Educação Inclusiva no Campo. Dessa forma abordamos Os parâmetros legais da Educação Inclusiva no Campo; Educação Especial nas Escolas do Estado do Pará; Matrículas dos alunos deficientes na área rural do município de Cametá-PA. A partir dos documentos levantados e analisados, descrevemos que o processo de inclusão educacional para pessoas com deficiência nas escolas localizadas no campo ainda é muito precário, e aponta que há muito ainda a ser estudado sobre a Educação Inclusiva no Campo, haja vista que encontramos poucas pesquisas relacionados a essa interface.

EVOLUÇÃO DO LIVRO: BREVE HISTÓRICO

Jeane Pinto Rodrigues-Ufpa-Camerá
Jaclecilma Pinheiro De Moraes-UFPA-Camerá
Maria Eliete do Socorro Mendes Neris-UFPA-Camerá
Maria De Nazaré De Souza Gonçalves-UFPA-Camerá
Ester Maria S. Silva -UFPA-Camerá
Natália Cardoso Moraes-UFPA-Camerá
Zilene Baia Moraes-UFPA-Camerá
Benedita Celeste De Moraes Pinto-UFPA-Camerá, Orientadora

Os livros se tornaram um importante veículo de comunicação e da preservação da cultura humana produzida através dos séculos, e vem acompanhando a existência humana desde que surgiram na civilização. Os primeiros livros apareceram a partir da invenção da escrita, há cerca de 5 mil anos, eram produzidos dos seguintes materiais: sobre barro, madeira, metal, ossos e bambu. Os livros se popularizaram a partir da impressão em papel datado do século xv, com o decorrer do tempo passaram por mudanças no seu formato, hoje temos livros musicais, coloridos, livros em 3d e digitais. Este

trabalho tem como objetivo verificar a partir de que momento o livro se tornou um veículo de comunicação indispensável para a humanidade, exemplificando através de imagens como o livro se tornou ferramenta de aprendizagem. Tem-se com perspectiva envolver as crianças de séries iniciais do ensino fundamental na trajetória histórica da evolução do livro e suas transformações. O livro é muito importante principalmente no que se refere ao processo educativo. Neste sentido, o presente trabalho se justifica no sentido de se verificar a partir de que momento o livro se tornou um veículo de comunicação indispensável para a humanidade, procurando exemplificar através de imagens como se tornou ferramenta de aprendizagem. Da mesma forma pretende-se envolver as crianças de séries iniciais do ensino fundamental na trajetória histórica da evolução do livro e de suas transformações. Nessa perspectiva, coloca-se em foco a importância do livro como ferramenta de ensino, principalmente no que se refere ao nível infantil de ensino, posto que são estes que precisam que seus interesses e curiosidades sejam despertados para os livros e para os conhecimentos que estes podem fornecer.

Palavras-chave: Livro, Evolução, História.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE

Maria Raimunda Pereira Lopes - UFPA

Pricila dos Santos Veiga- UFPA

Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA, Orientadora

O presente trabalho tem como tema: Práticas pedagógicas: A importância das metodologias no ensino de libras na universidade. Atualmente, vem sendo discutido a obrigatoriedade do ensino de libras no ensino superior. Portanto, é o caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pelas universidades no atendimento desses alunos, por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam. E para essas reflexões serem realizadas as bases teóricas foram buscadas em pesquisas bibliográficas e entrevista semiestruturada com a professora de libras na universidade Federal do Pará/ Cametá. Objetiva-se neste estudo conhecer a realidade das práticas metodológicas como também evidenciar a importância das metodologias utilizadas pelos professores na universidade. Os objetivos específicos são: identificar que concepção de educação norteia a prática metodológica dos professores universitários com educandos surdos e ouvintes; Analisar como os professores de

libras adquiram informações sobre a metodologia utilizada no nível superior e reconhecer os desafios que perpassam á busca de uma prática pedagógica bem sucedida no contexto da universidade. Pode-se perceber que todo momento em que observamos a professora inseriu os alunos no processo ensino aprendizagem, fazendo com que todos participassem ativamente, levantando questões como: o respeito às diferenças, a relevância de enxergar potencialidades e atributos inerentes ao educando surdo, assim como sinalizando para uma prática humanizada de ensino.

Palavras-chave: Metodologia, Concepção de educação e Educação inclusiva.

RECORDAÇÕES COTIDIANAS: NO RITMO DA MUDANÇA

Maria Aparecida-UFPA/Cametá

Maria Barros- UFPA/Cametá

Raimunda Eliete Rodrigues Carneiro- UFPA/Cametá

Andrea Prestes Cardoso- UFPA/Cametá

Benedita Celeste de Moraes Pinto- UFPA/Cametá, Orientadora

O presente trabalho tem como objetivo descrever as memórias dos tempos passados com a evolução dos novos tempos, destacando objetos que já vivenciamos, conhecemos e que hoje estão passando por grandes transformações. Da mesma forma, construir subsídios e analisar a evolução dessas transformações nas áreas, como ciência, o homem como produtor/transformador do espaço temporal. Este trabalho está centrado na leitura do cotidiano e permitiu a reflexão sobre diferentes questões. De um lado, trata-se de refletir sobre a escola, o processo de ensinar. De outro lado, trata-se de pensar sobre a formação do professor. A experiência vivi permite então perceber que o processo de formação profissional de um professor é continua e ressalta da constante reflexão de sua prática pedagógica.

Palavras-chaves: Recordações Cotidianas, Evolução, Mudanças.

ARTIGOS

Esboço histórico e teórico sobre a condição de gênero: mulheres em movimento e luta pela visibilidade no território

Antonia Lenilma Meneses de Andrade - UFPA

Mara Rita Duarte de Oliveira- UFPA

1-INTRODUÇÃO

Parece repetitivo dizer que a história foi escrita a partir da perspectiva dos grupos dominante. Essa afirmativa aponta para uma tendência geral que é amenizada em certa medida pelo fato de sempre ter existido pessoas que, furando véus ideológicos, conseguiram enxergar mais longe que o horizonte cultural e político da época fariam prever. Contudo, é inevitável aceitar que o passado se reconstrói a partir da visão de mundo do dia. Com as histórias das mulheres não foi diferente, seja em termos mais amplos. No Brasil, as primeiras narrativas históricas sobre as mulheres tiveram início na década de 1970 as quais foram muito marcadas pela preocupação com a dialética da dominação *versus* opressão, dando pouco ou nenhum destaque às múltiplas formas de resistência que as mulheres elaboraram ao longo do tempo para fugir à dominação masculina.

É, portanto, na perspectiva de analisar os papéis sociais femininos como mediações que possibilitem sua a sua integração na globalidade do processo histórico de seu tempo, que este trabalho se delinea, entre uma breve trajetória teórica do contexto universal das lutas feminista e uma análise das histórias de mulheres negras lideranças, a partir da identidade com o território. Na busca por entender como os processos sociais e históricos mais amplos da luta por reconhecimento do papel feminino, estão imbricados e podem revelar reflexões sobre o papel das mulheres negras no processo de reconhecimento das terras de pretos¹ ou quilombos.

¹ Edna castro (2003) afirma que os quilombos também eram conhecidos como terra de pretos.

2-BREVE REVISÃO TEÓRICA SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES

A mulher retratada pela história oficial escrita pelo movimento positivista do século XVIII era o estereótipo da mulher dentro dos padrões de ideal burguês, branca, mãe abnegada à criação dos filhos e à felicidade do lar sem influência na vida política, que era exclusividade dos homens burgueses. Em oposição a essa imagem feminina e doméstica, os positivistas descreviam outro tipo de mulher: a pública. Essa frequentava livremente os espaços públicos: ruas, bares, era a encarnação do mal, da infelicidade e davam ordens. Eram consideradas mulheres que queriam tomar o lugar que naturalmente seria dos homens.

Gilberto Freyre (1997) nos dá uma amostra desse pensamento positivista, usando como exemplo as impressões descritas por um médico alemão naturalizado russo que organizou e chefiou uma expedição ao interior do Brasil entre os anos de 1824 a 1829, percorreu mais de dezesseis mil quilômetros fazendo registros dos aspectos mais variados de sua natureza e sociedade, constituindo o mais completo inventário do Brasil do século XIX. Langsdorff em sua expedição passa pelas terras e fazendas em varias partes do Brasil, se espanta ao deparar-se com mulheres proprietárias de terras e de engenhos, se igualando aos senhores do nordeste.

Langsdorff, nos princípios do século XIX, visitou uma fazenda, onde o homem da casa era uma mulher. Vasta matrona de cinco pés e oito polegadas, o corpo proporcionado à altura, um colar de ouro no pescoço. Mulher já de seus cinquenta anos, andava, entretanto por toda parte, a pé ou a cavalo, dando ordens aos homens com a sua voz dominadora, dirigindo o engenho, as plantações, o gado, os escravos. Era uma machona. Junto dela o irmão padre é que era quase uma moça.

As senhoras de engenho, desse feitio Amazônico, embora mais femininas de corpo, não foram raras. Várias famílias guardam a tradição de avós quase rainhas que administraram fazendas quase do tamanho de reinos (FREIRE, 1997; p.95)

Entre desenhos e estudos da vegetação, animais e topografia, Langsdorff achou importante deixar registrado também essa caracterís-

tica peculiar das mulheres Amazônicas, que lhe chamou a atenção de forma tão perturbadora e negativa. Mas se por um lado esse registro demonstrava o preconceito de uma época, ele pode ser indício para estudos atuais de que nas fazendas da província do Pará, a situação feminina era um pouco diferente dos outros lugares do Brasil no século XIX.

Para Joan Scott (1992.p.64), a forma modesta como a mulher sempre foi retratada na história sugere que os historiadores têm uma visão parcial e incompleta do passado. Ela questiona a prioridade que é dada à “história dos homens” em oposição à “história das mulheres”, como uma implícita forma de hierarquia social.

No século XIX o marxismo contribuiu para as grandes mudanças na forma de pensar o mundo e, conseqüentemente, a história do mundo, porém para alguns teóricos sobre o assunto, não trouxe grandes contribuições para a forma de escrever sobre as mulheres, pois “na visão do estudo das estruturas, acreditava-se que as mulheres eram um componente de classe, sendo então já contemplado nesse tema” (Soihet, 1997; p.276).

Entretanto, entendendo ser pertinente trazer aqui considerações feitas por Marx e Engels em seus estudos que demonstram suas preocupações sobre as condições de exploração no trabalho em que viviam as mulheres da classe operária:

As lojas de modas empregam um grande número de moças que habitam e comem na casa (...) o tempo de trabalho atinge quinze horas, se aparecem negócios com pressa, dezoito horas, trabalha-se esse tempo sem nenhuma fixação de horário, de modo que as moças nunca têm mais que seis ou, às vezes, duas horas para repousar e dormir, quando não são forçadas a passar toda a noite em suas tarefas. Essas infelizes moças, semelhantes a escravas, sob a ameaça moral dum chicote (que é o pavor de serem despedidas) são mantidas num trabalho tão teimoso e tão incessante que um homem robusto, mais forte, portanto, que as mocinhas de quatorze anos, não poderia suportar (MARX E ENGELS, (1979; p.66).

A visão de Marx e Engels (op. cit.) sobre a mulher se mostra por seus escritos, ainda reduzida a sua condição de operária, não tocando em pontos como a identidade feminina. Essas operárias, na descrição feita por eles, não demonstram resistência ao processo de exploração,

mas sim passividade. Contudo, não podemos deixar de observar o momento histórico em que eles escrevem suas obras. No século XIX, ainda não havia sido feito nenhum estudo sobre as operárias, suas condições de vida e a de seus filhos. Não havia teorias que embasassem suas pesquisas ou que despertassem outras abordagens. Além do que Marx e Engels, mesmo que com pensamentos revolucionários, eram homens de seu tempo², vivendo numa sociedade machista com o ideal burguês.

E para situar o estudo de Marx e Engels na atualidade, vale ressaltar que, ainda hoje, apesar de todas as lutas e conquistas das mulheres, na condição histórica, social marcada pela divisão de classe e acultura do patriarcado. Situação de mulheres que comungam a profissão com o desejo da maternidade. Em muitos casos algumas são obrigadas a adiar a maternidade em prol das conquistas profissionais. Assim, mesmo carecendo de mais elementos e discussões, a visão marxista sobre a condição da mulher trabalhadora ainda não foi superada, mas, aliada com outras teorias que tratam sobre a mulher, ser um ponto de partida para estudos e debates.

Para Louro (2003; p.15) o entendimento sobre o real papel da mulher na sociedade começa a mudar com o movimento sufragista feminino (direito ao voto), da virada do século XIX ao XX, o que Louro apresenta como primeira onda do feminismo (op. cit.), que se espalha pelos quatro cantos do mundo, mas apenas para as mulheres brancas de um nível social médio a elevado, mesmo não tendo em todos os lugares o resultado esperado. Esse movimento fica conhecido como a “primeira onda Feminista”.

3-1940: A NOVA FASE

Na final da década de 1940, num mundo balançado pelo terror da violência vivida nos anos de guerra e por todas as rupturas sociais, políticas e morais ocorridas durante esse período, é lançada por Simone de Beauvoir a célebre obra “O Segundo Sexo”. Nessa obra, Beauvoir aplicou todo o existencialismo filosófico para explicar a feminilidade como um aprendizado cultural e social se utilizando da máxima “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1987; p.06).

² Cf.: Bloch, Marc 1997.

As características que são consideradas pela sociedade como características femininas, como a passividade, a compreensão, a facilidade em dar carinho, são apresentadas por Beauvoir como características aprendidas desde criança no convívio, na sociedade, na educação, e não uma marca de personalidade já impressa na mulher biologicamente.

A passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trate de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade (BEAUVOIR, 1987; p.19).

Durante a década de 60, inflamadas por pensamentos como o de Beauvoir, inicia-se, o que Louro (2003; p.18) apresenta como a segunda onda do feminismo, a ampliação do debate no campo teórico, criando e problematizando o conceito de gênero, além das preocupações sociais e políticas.

Em meados da década de 70 e por todo o período de 80 o termo gênero se consolida como uma nova metodologia que reavalia os critérios dos trabalhos existentes sobre as mulheres, rejeitando o determinismo biológico que servia de parâmetro até então, substituindo-o pelo entendimento de construções inteiramente sociais, e tratando também do aspecto relacional entre homens e mulheres (SOIHT, 1997; p.280).

A mulher em seus mais diversos universos como na rua, nos hospitais, nas escolas, na religião e até nos movimentos sociais que era antes forçosamente ocultado dos registros, passa a ser mostrada. A entrada das feministas nas academias colocou as mulheres dentro do debate histórico não apenas como coadjuvantes sociais, mas como indivíduos que exerceram e exercem papéis importantes na sociedade (SOIHET, 1997; p.284).

Michelle Perrot (1988), em seu trabalho sobre os excluídos da história mostra a importância feminina nos movimentos operários e de revolta urbana ocorridos no século XIX na França, devido à pobreza e a fome.

Nesses motins, as mulheres intervêm coletivamente. Nunca armadas, é com o corpo que lutam (...). Mas usam principalmente a voz: suas “vociferações” levantam multidões famintas... Evitando roubar, reclamam apenas o preço justo, impondo-o pessoalmente diante da omissão das autoridades (Perrot, 1988; p.194).

A dicotomia ganha corpo no debate sobre gênero, de vítimas as mulheres se tornam rebeldes. É a Mulher versus Homem, em bases feministas, essencial para a mobilização que se fazia necessária à época, inclusive dando outro tom no campo da ciência e na maneira de compreender a essência feminina:

Colocasse aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para fazê-lo acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensão de mudanças (LOURO, 2003; p.19).

Gênero também faz um contraponto como o termo “mulheres”. Para Scott (1992; p.67) mulheres se apresentam como um tema universal, sem possíveis enquadramentos ou mudanças, “na verdade o termo mulheres dificilmente poderia ser usado sem modificações: mulheres de cor, mulheres judias, mulheres lésbicas, mulheres trabalhadoras pobres, mães solteiras”.

À categoria de gênero, entretanto estende a questão de entendimento da diferença dentro da própria diferença, ou seja, é necessário entender as especificidades que compõe essa categoria social, bem como fugir da categorização de um movimento que revoluciona como o movimento inicial do feminismo, mas que tem como base apenas o pensamento branco de mulheres urbanas de primeiro mundo. É necessário entender a construção de gênero como uma construção biológica essencialmente cultural, uma determinação social num dado momento histórico e em uma determinada cultura com manifestações próprias de cada sexo (GOMES 2003; p.116).

Novos enfoques nos lembram que, muitas vezes, esquecemos que gênero se refere a outras construções sociais como homens e homossexuais. Gomes e Sato (2003; p.120) refletem que durante

muito tempo a humanidade caminhou apenas se utilizando do olhar masculino, como se usasse um “tapa-olho”, o que deixava a visão fragmentada. Quando foi possível enxergar o mundo com os dois olhares, o masculino e o feminino, a visão ficou mais clara, com mais beleza. Assim, os autores não acreditam em superioridade entre os sexos, mas na complementação e compartilhamento garantindo espaços aos dois sexos.

Essa construção se apresenta em constante mudança e movimentação, formando novas identidades. É nessa amplitude cultural e social da formação das identidades, na construção e reconstrução de gênero que procuro estudar as mulheres negras do Cravo em seus movimentos de atuação seja no movimento social quilombola, seja nas relações cotidianas, suas lutas, empoderamento, sua ocupação no território.

4-A MULHER NEGRA: “NOVOS E VELHOS OLHARES”

Optei por pesquisar com as mulheres negras quilombolas que são lideranças pautadas na perspectiva de resistência e poder, atreladas ao movimento social quilombola. Justamente para entender as identidades, pertencimento, que estão intrínsecas na constituição dos discursos de poder que se construiu ao logo da história.

O tempo e a territorialidade constroem as identidades das quilombolas que vivem o seu cotidiano no Cravo. Entretanto, é oportuno não apenas considerar construção de identidade, mas também a desconstrução das identidades.

No pensamento de Néstor Garcia Canclini (1997), a desconstrução da identidade está relacionada ao advento do rádio, pois este aparelho passou a difundir os hábitos e modismos da vida na cidade e em outros cantos do mundo, confrontando as várias identidades e formando outras. Para ele a identidade hoje é “poliglota, multiétnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas” (p.54), por isso ela não pode ser compreendida apenas por uma disciplina, mas precisa ser vista por diversas áreas dos diversos saberes.

Stuart Hall (2003) também postula sobre a identidade do sujeito, para ele a identidade é construída pelos diversos elementos culturais que rodeiam esse sujeito. Não podemos dizer que existe uma identidade fixa, mas sim, com suas próprias palavras, identidades “descentradas”, pois ainda aparece em outro trabalho de Hall (2009) que por serem

culturais, as identidades tem sua história, e nem mesmo essa história é fixa, ela também se reconstitui a cada vez que é recontada, nos apresentando várias outras histórias.

As relações estabelecidas no território, com a comunidade com os ser em construção de suas identidades, assim como, os elementos que complementam e que recebem a identidade construída e circunscrita á territorialidade onde a mulher, por meio de sua participação transporta os elos de invisibilidade/visibilidade que as constitui.

Dessa forma também as mulheres negras do Cravo, se reconstroem a cada história que contam ou que participam formando e transformando sua nova identidade a partir de suas lutas. Dizer apenas que são mulheres e negras, não é suficiente, já não abarca o universo policromo do qual fazem parte.

O movimento quilombola reflete as estratégias e mobilizações das comunidades quilombolas, em sua multiplicidade de expressões, ao longo da história do país. Reflete as ações de contraponto às forças antagônicas, que em cada período histórico se expressou à sua maneira. Assim, pesquisar as estratégias de luta dos sujeitos sociais (mulheres) no movimento quilombola é pensarmos este movimento como um caminhar pela garantia dos direitos desses grupos, que emerge em múltiplas facetas, cuja uma delas é a institucional das coordenações, associações e federações quilombolas. Assumir-se quilombola, remete à luta contínua não pelo direito a sobreviver, mas pelo de existir em toda a sua grandeza. Ou seja, é a luta pela existência física, cultural, histórica e social das comunidades quilombolas.

Assim, movimento social quilombola nos acompanha nessa caminhada na medida em que se entende que a construção de gênero e de suas identidades está ligada ao território em que essas mulheres vivem, a terra pela qual lutam, pela forma como se relacionam com o seu meio social, cultural e no movimento de pertencimento ao lugar e reconhecimento do valor de ser quilombola. Nenhuma outra terra serviria como campo para essas sujeitas históricas e sociais, somente lá em seus espaços de luta elas ressignificam o sentido de ser mulher negra, quilombola.

Ter um território, pertencer a algum lugar, serem negras, características que formam a vida dessas mulheres e também seu passado. Um passado de escravas em um mundo de brancos. Se a vida da mulher branca era vista tradicionalmente por um viés positivista burguês que a colocava como “mãe e rainha do lar”, humanizada pela

pureza cristã, ao contrário, a escrava negra sempre foi sinônimo de corpo animalizado para o trabalho duro, para a lascívia, disposto para o sexo (ALVES, 2010).

Silva (1999), em seu trabalho ressalta que a escrava era explorada de duas formas, a escrava “ama-de-leite” e a escrava “objeto sexual”. Nessas duas formas de exploração ainda estava contida a servidão, fosse dentro da casa grande ou na lavoura. A escrava ama de leite, suscita uma ambiguidade de visões, era responsável pela criação da família branca, nesse momento era impregnada de nobreza, mas também era acusada de boa parte da má educação das crianças. Muitas vezes vista como criatura que poderia se tornar cruel ao cometer atentados contra as crianças as quais deveria amamentar. Muitos relatos em jornais do século XIX, como o Farol Paulista (1833) mostram assassinatos de crianças brancas cometidos por suas amas de leite, após estas terem seus filhos verdadeiros afastados para que pudessem amamentar melhor os filhos dos senhores.

Já a escrava “objeto sexual”, se encontra dentro da lógica escravista como a coisa a ser utilizada, já que o corpo não era seu e sim uma mercadoria do senhor, e sobre a qual por ser mulher recaíam as determinações patriarcais da sociedade e legitimação da dominação do homem sobre a mulher. A escrava, para o senhor, era a sexualidade livre da obrigação, dos entraves morais, religiosos e familiares, comuns ao seu relacionamento com a esposa branca (Silva, op. cit.).

No decorrer da história, mesmo com a libertação dos escravos em 1888, não houve muita mudança em relação à condição das mulheres negras. De escravas elas passaram a ser trabalhadoras pobres sem muitos direitos.

Depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de algumas poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuir de alguma maneira para facilitar a transição do escravo para o cidadão (...). A maioria tinha estado mais preocupada em libertar os brancos do fardo da escravidão do que estender aos negros os direitos da cidadania. O governo republicano que tomou o poder em 1889 excluiu os analfabetos do direito de voto, eliminando a maioria dos ex-escravos do eleitorado. Poucos foram os abolicionistas que continuaram a afirmar que a tarefa deles ainda estava incompleta (Carvalho, 2001,39).

Economicamente, a mulher negra, depois da libertação, pôde usar de seus conhecimentos de mucamas das casas onde cuidava da cozinha, da arrumação e dos filhos dos patrões, para fazer disso seu sustento e de sua família, assim as amas-de-leite e as negras objetos sexuais passam a ser as empregadas domésticas (ALVES, 2010).

Ainda hoje, há uma desvantagem na condição em que a mulher negra vive. Resultado da sua história onde foi vítima da violência, do descaso e da marginalização, primeiro na sua condição de escrava e depois na condição de ex-escrava. Com pouco acesso à escola, relegada a serviços braçais e ao subemprego, o mapa da sua inserção no mercado de trabalho é considerado preocupante e desvantajoso. Em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas- IPEA, em parceria com a Secretaria Especial de Política para Mulheres, que analisou dados socioeconômicos da população brasileira de 1993 até 2007 relacionando-os com a cor e o sexo, concluiu-se que o salário médio de uma mulher negra nesse período correspondeu apenas a 34% ou 39% (varia de acordo com a região do Brasil) do salário de um homem branco, sendo que, se um homem branco recebia em média 1.200 reais, a mulher negra recebeu 400 reais. Essa pesquisa mostrou também que, no que tange ao desemprego, ele atingiu 12,5% das mulheres negras, contra 5,7% dos homens brancos. As negras representam um contingente significativo entre as trabalhadoras informais sem acesso à Previdência, além disso, aproximadamente 75% das trabalhadoras domésticas infantis são meninas negras (IPEA, 2009).

De acordo com Santos (2009,), mesmo com diploma universitário, muitas mulheres negras não conseguem exercer as profissões para as quais foram formadas e, quando se analisa a questão da saúde, é apontado um quadro mais problemático. Em 2004, 44% das mulheres negras não fizeram seus exames ginecológicos e de prevenção ao câncer de mamas, sendo que no mesmo período a incidência de casos de contaminação pelo vírus HIV subiu de 36% para 42%, enquanto que nas mulheres brancas essa taxa vem caindo a cada ano. Na análise dessa pesquisadora, muito disso deve-se a implementação de políticas de cunho genérico que, numa sociedade ainda racista e com desigualdades, não alcança os problemas que as mulheres negras enfrentam.

A articulação entre o sexismo e o racismo incide de forma implacável sobre o significado do que é ser uma mulher negra no Brasil. A partir do racismo e da consequente hierarquia racial construída, ser negra passa a significar

assumir uma posição inferior, desqualificada e menor. Já o sexismo atua na desqualificação do feminino (SANTOS. 2009).

Tudo o que foi apresentado aqui sobre a situação das mulheres negras, desde a visão histórica até o relatório dos dias atuais, é de suma importância e, por si só, justificaria uma pesquisa que elegeesse esse tema. Entretanto, existe outro lado dessas mulheres que também não podemos deixar de fora, um lado muito pouco mostrado, o lado da resistência a todas essas dificuldades pelas quais elas passam. O lado da escrava que servia na casa grande e que levava informações dos patrões aos outros negros, fomentando rebeliões e fugas. O lado das negras de ganho que em algumas ocasiões compravam sua liberdade. Também o lado das mulheres negras do Brasil atual que, mesmo com desvantagem econômica e social, continuam lutando e procurando cada vez mais seu espaço, seja nas academias, na vida política ou brigando por suas heranças culturais e seus territórios como é o caso da Comunidade do Cravo.

Enveredar em uma pesquisa que se propõe entender como se dar o processo de liderança e o poder dessas mulheres é mostrar que situações caóticas podem ser revertidas desde que através da consciência de si mesmo, de sua história e, através dessa história, ressignificar o sentido de ser mulher negra quilombola. As mulheres do Cravo que se recusado a acomodar-se, mobilizam-se para mudar a condição imposta pelas desigualdades sociais gritantes no Brasil. Assim, tem tido muito trabalho em tecer suas lutas, seus mecanismos de resistência e contar suas histórias.

O território³ é primordial para compreensão da tessitura dos fios da história, de dona Antonina Borges e dona Raimunda Agustina, os sujeitos sociais pelas quais buscaremos entender o papel preponderante na luta pelo território quilombola e é circunscrita por ele e pela identidade em comum que cada mulher tem de ser herdeira do local.

Assim, ao tratarmos a respeito dos caminhos históricos da Comunidade de remanescente quilombo do Cravo é tentar fazer uma reflexão sobre os movimentos que caminham juntos; a memória do território quilombola; a identidade comum, que fortalece a liderança das mulheres.

³ HAESBAERT, Rogério. Territórios Alternativos. Editora Contexto/Eduff, 2002

5-HISTÓRIA DE NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS VILA DO CRAVO: FORMAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Discorrer sobre a localização da comunidade remanescente de quilombo do Cravo é se permitir viajar nos rios e igarapés que cortam todo território do Nordeste da zona Guajarina⁴. É deixar a imaginação flutuar entre os rios Bujaru, a oeste de concórdia do Pará e o rio Capim ao sul do mesmo município. Viagem, por dentro dos braços dos rios, que cortam todo o entorno da pequena cidade de Concórdia do Pará, cercada de histórias quase sempre esquecidas seja, pela historiografia da Amazônica ou pelo seu próprio povo que desconhecem as diferentes formas de formação da região. Formação esta marcada por um processo histórico que remete ao século VXIII, período de utilização de mão de obra escrava, nas lavouras e engenhos da região.

Período dos finais do século VXIII, é representativo, não só por ter um caráter mais geral no contexto de colonização da Amazônia. Mas, sobretudo, por este ser o início das fugas e construção de quilombos nessa região. Assim, cabe expor, apresentar o Quilombo do Cravo e localizá-lo no contexto de que faz parte. Através da voz dos sujeitos locais e de autores especializados. Oferecendo dessa forma os caminhos que nos levam até a localidade, pesquisada.

A comunidade quilombola do Igarapé Cravo está localizada no Município de Concórdia do Pará, município esse pertencente à mesorregião Nordeste paraense e à Microrregião de Tomé-Açu. Indo pela PA 140, a referida comunidade fica no km 35, entre os municípios de Bujaru e Concórdia do Pará. Um pequeno ramal com início no km 35 dá acesso à comunidade, de lá até o arraial da Santa e do arraial, a comunidade segue até outros povoados⁵.

Até a década de 1980, o referencial de circulação de pessoas — transporte de pessoas até Belém ou Bujaru — e o transporte de gêneros — comércio de gêneros eram feitos pela Foz do Igarapé Cravo no rio Bujaru, após este período, com a abertura de ramais pelo poder público municipal de Bujaru (até 1980) e posteriormente por Concórdia do Pará (anos de 1980 em diante), o referencial passou a ser a rodovia PA- 140 e não mais o Igarapé. É importante ressaltar que entre os anos de 1962

⁴ Zona Guajrina- Micro regiões do nordeste paraense, quais sejam, são Abaetetuba, Acará, Barcarena, Concórdia do Pará, Mojú, Tomé-Açu, Tailândia e Maracanã, na região do Salgado

⁵ Conforme a Nova cartografia oficial da Amazônia, 2003, fascículo 11, p. 2.

e 1970, o processo de ocupação da área onde está situada atualmente o Município de Concórdia do Pará se deu com a construção da antiga PA-01 (atual PA 252) e da PA 140 (que liga o município a Bujaru). Ambas dão acesso à rodovia Belém-Brasília (BR 010)⁶.

Em 1960, com a abertura da BR 010, iniciou-se o processo de migração para a região nordeste do Pará feito por pessoas oriundas de outras regiões do Estado e de outras regiões do país, sobretudo da região nordeste, que vinham com o intuito de conseguir terras onde pudessem explorar produtos agrícolas de subsistência. Segundo Santos (2010, p. 102), esse processo acelerou a colonização da então vila Concórdia ou “Trevo de Quatro Bocas”, lugar originado da confluência entre a PA 252 e a BR 451, a qual liga ao município de Tomé-Açu, área de exploração da pimenta-do-reino, na década de 1970, por imigrantes japoneses.

Na década de 1980, houve um grande fluxo migratório da comunidade para a cidade de Belém, capital do Estado do Pará. Famílias inteiras ou integrantes de famílias da comunidade abandonaram ou venderam seus lotes e partiram a caminho da cidade. Na capital, ocuparam bairros periféricos em particular os bairros do Guamá e Jurunas (SANTOS, 2010, p. 104). Já no início da década de 1990, o processo se inverteu, as famílias que migraram no passado, retornaram para a comunidade. Isso foi confirmado por moradores do lugar como dona Antonina Borges (65 anos, agricultora e funcionária pública) e o senhor Djaniro (70 anos, agricultor), moradores antigos da localidade, os quais afirmam que esse retorno se deu em função das melhorias no campo da infra-estrutura, tais como a eletrificação rural, a construção de uma escola e o fornecimento de água encanada no arraial realizado na comunidade naquele momento. Nos dias atuais, a vila do Igarapé Cravo está tomada por residências, velhas e novas, pessoas que nunca saíram, outras que migraram e retornaram, bem como por novos moradores.

De acordo com dados do Projeto Mapeamento de Comunidades Negras Rurais no Estado do Pará (2003, p.2), a comunidade do Cravo apresentou o maior índice populacional dentre as comunidades localizadas nos municípios de Bujaru e Concórdia do Pará, segundo a pesquisa, possuía 502 habitantes. Outro dado relevante pode ser observado é que algumas famílias, por meio de uma sucessão de gerações, têm vivido no mesmo local há mais de 120 anos. Outras

⁶ Dado do IBGE 2010, vide Nova cartografia oficial da Amazônia 2006.

se constituíram a partir de casamentos com membros advindos de diferentes comunidades e migrantes de diversas partes do Brasil e mesmo de outros países.

Tais dados são confirmados na fala de dona Alzira Santana Cosme⁷, moradora da comunidade há mais de cem anos. De acordo com ela, a partir das lembranças construídas por meio das histórias contadas por seus pais e avós sobre os primeiros membros da localidade:

Meu avô veio daí das bandas do Paraguai, ele dizia que estava fugindo da guerra. Aqui se casou com minha avó, que era daqui mesmo, teve dez filhos. Mas nós, todos casamos com os rapazes e moça daqui. (Alzira Santana, agricultora- entrevistada em junho de 2013)

Logo, ao contrário do que se propagou em literatura escrita sobre a formação da região nos anos de 1960, a Vila Cravo, assim como as demais localidades que hoje se auto afirmam remanescentes de quilombolas, tem sua trajetória de povoamento iniciado ainda em fins do século VXIII e início do XIX, por escravos fugidos dos engenhos de São Domingos do Capim e Bujaru, ou mesmo por indivíduos livres, que se firmaram no território fora do sistema de sesmarias (Castro 2003, p. 102).

No relatório “Quilombos de Bujaru” (Castro, 2003), pode-se encontrar as informações pertinentes à antiga formação dos povoados desta região. Nele, observa-se que a formação da Comunidade do Cravo, bem como das demais comunidades hoje intituladas remanescentes de quilombos na região nordeste do Estado do Pará, data do final do século XVIII, fora do sistema sesmarial.

A análise de Cartas Datas concedidas entre 1724 e 1824, depreende-se que esse território estava também ocupado fora do sistema sesmarial, com a presença de posseiros que ali diziam “serem moradores” há bastantes anos, sob mecanismos de apossamento primário, ou posses recebidas por herança. (CASTRO 2003, p. 1).

Segundo a autora, esses primeiros moradores “posseiros” desenvolviam uma agricultura de roças, lavouras de gêneros diversos com plantios de cacau, tabaco e cana-de-açúcar. No entanto, essa região

⁷ Moradora Mais antiga da localidade do Cravo. Bisneta mais nova da primeira família que chegou à localidade, após a falência da freguesia de Santana.

por ser mais próxima a Belém era de interesse de colonos portugueses, além de muitos açorianos que se dirigiam para as terras da província do Pará e Maranhão. No Pará, assentara-se nos rios Guamá, Acará, Mojú e Bujaru, onde assentaram os marcos de freguesias e vilas e em todos estes casos se tornaram sedes dos Municípios. Castro (2003; p.2) relata ainda que com a concessão de Cartas Datas de sesmaria, foram se estabelecendo médias e grandes propriedades, que propiciaram o aparecimento de fazendas, dando início aos núcleos rurais ao longo dos rios e igarapés próximos a capital paraense.

Ainda segundo a autora, a expansão dessas pequenas propriedades impulsionou as atividades agrícolas na região, consolidando os povoamentos. Assim, começou a despontar na região⁸ uma rede de estrutura comercial que, ao longo dos rios e igarapés, proporcionou o surgimento de uma produção agrícola e extrativista, a qual se movimentava em direção a Belém, concretizando a ocupação nessa parte do nordeste paraense como pode ser observado na citação abaixo.

A partir do estudo das Cartas de sesmarias, foi possível constatar que foram distribuídas terras ao longo do rio Bujaru, até sua cabeceira, e nos igarapés que nele deságuam como no Curuperé, o igarapé João, Pirapora e o Cravo. (Castro, 2003; p.2)

No relatório “Quilombos de Bujaru e Concórdia do Pará” a autora ressalva que houve um forte aumento da população escrava localizada em fazendas e engenhos de Bujaru, infere-se, desse modo, que a ocupação dessas terras estava muito superior à permitida pelas Cartas Datas de sesmaria àquele rio. Supõe a autora que

As concessões representariam apenas uma parte das terras efetivamente declaradas como pertencentes aos sesmeiros, indicando uma apropriação privada de terras públicas fora do sistema sesmarial, mas finalmente por ele legitimada na medida que poderia ter um documento oficial como aval à sua instalação. Mas provavelmente a maior parte das terras de Bujaru foi ocupada por outros mecanismos, como o apossamento primário, incluindo aí grandes e médios proprietários, pequenos sesmeiros, sitiantes sem terras, quilombolas e índios destribalizados. (CASTRO 2003; p. 2).

8

Castro (2003; p.5) indica ainda, um processo de ocupação subversiva de terras no interior da freguesia de Santana devido a constantes fugas de escravos para lugares mais longínquos nas matas, furos e igarapés, responsável por construir outra dinâmica social no interior com a criação de mocambos e quilombos. É válido destacar que os caminhos abertos pelos portugueses serviram como rotas de fugas dos negros.

Aliás, Castro (2003; p.19) lembra que dois movimentos contribuíram para a formação deste território étnico; um primeiro de convergência e refluxo para a vila de Santana⁹ em direção ao alto e baixo rio Bujaru, ligado aos ramos familiares que se encontram nas localidades de Dona, Ipanema, Campo Verde, Galho e Igarapé João e, em seguida, configura-se a partir do Cravo até São Judas, Santo Antonio, Curuperé e Curuperézinho. Isso implica tecer laços de cumplicidade, solidariedade que evoluem na formação de alianças familiares, para a sobrevivência no território (Castro, 2003, p. 69). Como podemos observar no mapa abaixo.

Mapa. 02- Construído pelo projeto, Nova Cartografia Social da Amazônia. Fascículo11, Belém outubro de 2006.



Os povoados que surgiram nesse período vão constituir, nesse momento, uma forte ligação com o rio Bujaru e seus afluentes, sendo o único meio de transporte nesse período. Conseqüentemente, as primeiras comunidades rurais de Concórdia do Pará têm suas gêneses nas margens do rio Bujaru, tendo a freguesia de Santana (território de Bujaru) e o arraial do Cravo (território de Concórdia do Pará) como ponto inicial dessa ocupação.

⁹ Vila antiga, onde havia forte presença de mão de obra escrava naquele século.

A relação de sociabilidade com outras localidades propiciou a origem de novos povoados. Dessa forma, a construção do território quilombola tem como base as relações de vizinhança e parentesco, que para Castro (2003, p. 19), surpreende visto que, ao longo do tempo, essas comunidades tenham guardado as relações familiares e trocas econômicas, suas festividades e as manifestações religiosas que lhes garantiram uma unidade e manutenção de um sistema de sociabilidade até os dias atuais.

Até a construção da igreja Nossa Senhora das Graças, em meados de 1950, os moradores da vila do Cravo se deslocavam para a Vila de Santana em vários momentos. Contudo, os mais importantes estavam relacionados aos rituais religiosos e funerários.

Neste período, a festividade de Santana era a mais importante daquela região, a festa era o acontecimento mais importantes dos arredores e compunha o calendários social dos moradores da Comunidade do Cravo. Como podemos observar na fala de senhor Albenor e da senhora Alexandra.

(...) Se preparava o ano todo pra ir pra lá, pro festejo da santa né! ia à família toda (Alexandra Chaves, 83 anos, aposentada, entrevista em maio de 2013)

Guardava dinheiro pra comprar roupa boa, só pra ir pra Santana (Albenor Albornas, Agricultor, 67 anos, entrevista em junho de 2013)

Durante a estadia na comunidade, coletamos relatos sobre a preparação para a festa de Santana que é realizada até os dias atuais no mês de julho. Dentre eles, o relato do senhor Estácio dos Santos Chaves, coordenador do grupo de evangelização e liturgia da igreja católica, que mostra-nos como se davam as viagens pelo igarapé Cravo:

Sant'Ana. Era de ano em ano, que a gente ia prá lá, era muito animado, dava muita gente, todos os povoados vinha, até gente de outros Municípios, até do Guajará nesse tempo vinha. (...) Nesse tempo era Sant'Ana. Outros chamavam de freguesia, era alugado até motor. Na frente tinha um pavilhão, era uma casa de alto e baixo, lá em cima ficava a bandinha de música, em baixo era o movimento de leilões, bingos (...) isso começava à noite (...) ia de casco, de montaria daqui pra foz do Cravo demorava três horas de viagem, todo mundo tinha seu casco, levava suas panelas, lá tinha uns conhecido que dava estadia pra gente passar a

noite. Era bonita, a festa 25, 26, mas muitos vinham só ultimo dia que era dia 27. Tinha missa depois do bate papo dos mais velhos. Gente que só se via de ano em ano. Os mais novos ficam escutando, tinha um campo onde a gente jogava bola (...), eu era tocador de flauta, né! E viola era aquela festa (...), as pessoas eram bem vestida de paletó camisa mangas compridas a melhor roupa que tinha colocava pra esses dias. (Estácio chave, 68 anos, agricultor, aposentado, entrevista em junho 2013).

A relação estabelecida com a vila de Santana (igreja de Sant'Ana) é antiga, data das primeiras de fins do século XVIII. Esta localidade segundo Castro (2003) foi à primeira fazenda onde se empregava mão de obra escrava naquela região. Porém, com a construção da Capela de Nossa Senhora das Graças em meados de 1950, na vila do Cravo, as idas à outra localidade para os festejos religiosos, se tornaram menos frequentes, entretanto não se extinguiram, pois existe um laço de parentesco que une as duas localidades.

A Comunidade de Vila do Cravo é bastante religiosa e tem pertencimento a paróquia de Bujaru¹⁰, por isso, a festividade deste local é marcada por festas de santos, em especial a da santa Padroeira Nossa Senhora das Graças, daí o empenho por preparar uma novena na referida festa.

Durante muito tempo, esse fato não alterava, na prática, a vida dos moradores do Cravo, mesmo daqueles que tinham seu lote situado no novo município, pois não havia uma relação direta com Concórdia do Pará (emancipada de Bujaru em maio de 1986). A população da referida localidade, continuavam fazendo suas compras, recebendo seus aposentados, recorrendo ao posto médico, participando dos sindicatos dos trabalhadores rurais e, principalmente, mantinham laços religiosos com a paróquia com Bujaru.

Essa dinâmica de mobilidade começa a se modificar a partir de 1990, por vários motivos, dentre eles podemos citar; estreitamento político partidário, abertura de ramais (estradas de chão) interligando a região, gerando um fluxo de pessoas e mercadorias para Concórdia do Pará¹¹. Ainda assim, as relações permanecem com Bujaru, pois a

¹⁰ Ver registro das comunidades da paróquia de Bujaru, na localidade do Cravo.

¹¹ Eielza Reis, 1996. Concórdia do Pará surgiu no auge da extração de madeira na década de 60. Primeiramente foi aberta uma estrada, em direção

comunidade religiosa continua ligada a paróquia deste Município. Isso pode ser observado nos registros documentais existentes na igreja local, bem como no depoimento do presidente da Comunidade, o senhor Elias Santana:

(...) como comunidade religiosa, a gente é parte da paróquia de Bujaru. É de lá que o padre vem quando tem casamento ou batizado (...) sempre foi assim desde que me entendo de gente. (Elias Santana, presidente da comunidade, entrevista em junho de 2013).

Para além das relações religiosas, existem, outros elementos que são fundamentais para a conformação desse território a exemplo dos laços de parentescos. Este elemento aparece como elo principal para organização do espaço cotidiano dessa comunidade negra no interior do nordeste da Amazônia. Laços estes que são resguardados na memória dos mais velhos e repassados para os mais novos por meio de suas memórias, e na vivência cotidiana através do trabalho e das relações tecidas na localidade.

Assim, formação social da Amazônia precisa ser reinterpretada e contada pelos processos reais que marcaram a vida e impuseram a morte a muitos descendentes de africanos nessas terras. O quilombo é a concretização dessa rebeldia, a materialização da dinâmica social e espacial, de reconhecimento de territórios pela dominação colonial, mas também de resguardo de territórios de refúgio pelas trincheiras fincadas para defesa dos quilombos, pelos grupos aquilombados.

Cabe entender, portanto, os elos que ligam essas informações de apossamento de terras por grupos quilombolas no rio Bujaru e seus igarapés e as comunidades hoje ali assentadas, cuja memória resgata muito tenuemente alguns fragmentos da escravidão, no contar das histórias pelos velhos. E é no caminhar destas trilhas, onde se pretendem entender os processos de resistência e luta desses povos, em especial da mulher negra para a permanecerem em suas terras. Nessas veredas da história da comunidade remanescente de quilombo do Cravo, encontramos alguns sujeitos importantes para compreender a luta pela manutenção e guarda do lugar, através dos seus processos de luta.

ao município de Tomé-Açu, a qual atraiu diversos migrantes. Antes, era uma pequena vila pertencente ao município de Bujaru. Em 1988, iniciou-se o processo de emancipação político-administrativa de Concórdia do Pará, através de seu representante Walmir de Araújo Alves, vereador na época.

Nas trilhas abertas pelos rios e igarapés da Amazônia, encontramos mulheres que tecem a história do lugar com suas próprias mãos. Mãos negras marcadas pelo luta diária do trabalho na roça, na casa, na comunidade e nas bandeiras de luta no movimento social quilombola. Mulheres que se fazem notar pela determinação em defesa dos direitos das áreas quilombolas. Suas forças e superação de adversidades, tanto chama a atenção como merece um olhar mais atento. Olhar de quem quer conhecer, entender e sentir. Mergulhar no mundo das mulheres por meio da pesquisa e tecer novos campos de conhecimentos é, para uma pesquisadora, a chance de poder contribuir tanto com a academia como com a sociedade que ainda tem dificuldades de reconhecer a diversidade dos grupos que a compõem.

Um desses grupos sem dúvida a comunidade do Cravo que viveu uma situação problemática, pois sempre existiu forte contestação por parte dos fazendeiros da região em aceitar os descendentes quilombolas como os verdadeiros donos da terra e que, para espoliá-los, utilizaram-se de vários métodos como a violência e a intimidação.

Mas uma característica destaca-se nesse universo, a liderança das mulheres do Cravo. São elas que comandam os movimentos quilombolas da região, que enfrentam os fazendeiros e que vão à justiça, quando necessário em busca de soluções para os problemas encontrados. Portanto, o foco dessa pesquisa, serão as mulheres do Cravo, os sujeitos sociais pelas quais buscaremos entender como foi estabelecida a liderança e o poder feminino na localidade. Especificamente faremos um trajeto pela vida de Dona Antonina Borges e Dona Raimunda Augustina, duas das importantes representantes da localidade. Entendendo aqui que, sujeito da pesquisa é o ser histórico que age, interage, transforma-se e transforma, emociona-se e também se indigna com sua situação, o sujeito que vive o mundo e no mundo. Para Aleixo o termo sujeito deve:

Revestir-se de um caráter profundo. O sujeito é o ser, dotado de qualidades, que, ao praticar determinadas ações, impõe o iniciar de um novo processo, revitaliza o que estava latente, instaura um pensar e um agir diversos dos predominantes (ALEIXO, 1995.p.17).

Para entender o porquê das mulheres negras e quilombolas serem os sujeitos principais da pesquisa é importante entender o movimento de mudança na pesquisa científica, e adentra no universo multifacetado dos seus cotidianos, das relações que se tecem com seus

pares na localidade. Universo este que ficará para os próximos passos essa pesquisa.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi apresentado, podemos perceber que a história das mulheres no sentido globalizante pode ser focada para compreender os movimentos de luta por visibilidade pelas mulheres rurais negras, nos dias atuais.

Deixando evidenciadas as devidas ressalvas de bandeiras de luta, é possível evidenciar a integração das discussões e o legado que o processo de luta das mulheres tem deixado na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana D.R. **As mulheres negras por cima**. O caso de Luiza JeJe. Escravidão, família e mobilidade social na Bahia, c.1780 – c.1830. 2010. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense. Niterói

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 3ªed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

Carvalho, José Murilo. **Cidadania no Brasil: Um longo Caminho**. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 2001.

COSTA, Rita de Cássia Pereira da, “**Como uma Comunidade**”: formas associativas em Santo Antonio /PA – imbricações entre parentesco, gênero e identidade. (Dissertação de Mestrado Antropologia) UFPA Belém, 2008

CASTRO, Edna (2003) Quilombolas de Bujaru. Memória da Escravidão, Territorialidade e Titulação da Terra. Belém, CESU/Programas Raízes/UNAMAZ. Relatório de Pesquisa.

SOIHET, Rachel. *História das mulheres in*: CARDOSO, C.F. VAINFAS, R.(orgs). **Domínios da História**. Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro.Campus,1997.

SCOTT,Joan. *História das Mulheres in*: BURKE,Peter(org.) **A escrita da História: Novas Perspectivas**.São Paulo,UNESP.1992.p.63/96.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.**São Paulo DP&A, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003

PERROT, Michelle. **Os excluídos: Operários, mulheres e prisioneiros**, Rio Janeiro, Paz e Terra, 1988.

GOMES, J.C.&SATO.M. *Mulheres e homens: partes diversas da integridade da terra*. SATO.Michèle (Coord.).**Sentidos Pantaneiros: Movimentos do Projeto Mimoso**. 2ª ed. KCM, Cuiabá.2003.

MARX, K. ENGELS, F. **Sobre a mulher**. Global. Revisão Armandinho Venâncio.SP. 1979.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos:** decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano.5.ed. Rio de Janeiro-Brasília, INL. 1997.

Desenvolvimento tecnológico e políticas públicas engajadas á agricultura familiar

Bruna Ferreira dos Anjos - UFPA

Francisca Ribeiro Corrêa - UFPA

Karoline Barra da Cruz - UFPA, fcorrea17.fc@gmail.com

1-INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos visualizar de que forma os agricultores da Comunidade da Vacaria, desenvolvem e procuram renovar seus métodos de trabalho para a formação de uma nova agricultura dentro da comunidade, possibilitando que os trabalhadores tenham contato com novas áreas de conhecimento. Trata-se de buscar novas possibilidades de formar agricultores capazes de intervir no campo quando necessário, e mais ainda de capacitar uma nova geração de trabalhadores de acordo com as sugestões feitas pelos agricultores da comunidade seja feita de forma integrada aos seus conhecimentos, os quais são passados de geração para geração e são aplicados nas áreas dos agricultores.

A pesquisa realizada nessa comunidade oportunizou ainda compreender o quanto agricultura familiar esta sendo esquecida, pois dentro do próprio município a produção agrícola não tem fácil entrada no mercado o que causa desestímulo para os agricultores. É valido ressaltar que a comunidade em questão encontra-se desorganizada, logo não há presença de associação ou cooperativa por este motivo alegam os agricultores é que se torna mais difícil buscar recursos para o beneficiamento da comunidade. Porém no ano de 2010 houve a organização de um pequeno grupo com a finalidade de receber orientações técnicas da secretaria de agricultura do município para a elaboração de um projeto em parceria de ambos, somente com a elaboração deste projeto foi que os agricultores envolvidos puderam entrar em contato com novas tecnologias, mas o que se busca não é apenas um assistencialismo temporário, e sim o desenvolvimento de políticas publicas contínuas e sistemáticas voltadas para a agricultura

familiar objetivando, portanto oferecer assistência técnica aos agricultores para que estes possam aprimorar seus conhecimentos e ampliar sua produção. Por conseguinte busca-se um novo modelo de agricultura, onde os saberes que tradicionalmente foram construídos pelos agricultores integrem-se aos saberes técnico- científico.

2-DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA E AVANÇOS TECNOLÓGICOS.

A agricultura da comunidade encontra-se estagnada de forma que poucas mudanças ocorreram ao longo dos anos, sendo que todo e qualquer conhecimento adquirido pelos agricultores não foi suficiente para que ocorram mudanças na agricultura da comunidade, pois os instrumentos e a forma de trabalho (forno, terçado, carroça, tipiti, marchado, etc.) utilizados pelos mesmos, são realizados de forma tradicional. Em termos de desenvolvimento pouco se observa avanços tecnológicos, senão na forma de transportar a produção da comunidade que hoje já pode ser feita através da bicicleta e da motocicleta, alguns agricultores já possuem o forno elétrico para a produção da farinha de mandioca.

Diferentemente do texto de Signorini que trata de **Ameaças à Cultura e a Identidade Camponesa**, quando diz que “o camponês não aceita interferências do meio externo e buscar resistir as transformações impostas pelo meio”, os agricultores da comunidade da vacaria buscam incessantemente por mudanças, pela implementação de novas tecnologias que possam beneficiar e aumentar seu poder de produção.

3-CONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DOS SABERES DOS AGRICULTORES

A vida de um agricultor na nossa região ainda é muito difícil em todos os termos e formas de trabalho, e a educação é o grande desafio nas nossas comunidades, que ainda usam técnicas antigas na sua agricultura, o que os deixam em desvantagens no comércio, onde a agricultura moderna predomina como a melhor e mais rápida forma de trabalho. Na Comunidade da Vacaria percebemos que não havia muitas pessoas com conhecimentos técnicos com a capacidade de operar ao menos uma máquina, e isso acaba se tornando um desafio e um grande problema, pois não se tem pessoas qualificadas na nossa região para

manusear máquinas de grande porte, o que atrasa muito ainda sua produção e os deixa em desvantagens, percebesse porém que há falta de interesse dos agricultores em buscar conhecimento esse também é um dos grandes problemas da comunidade, pois essa falta de interesse não os faz buscar melhorias nessa formação tecnológica que os mesmo necessitam. Alguns pela sua força de vontade procuraram curso técnico para seu conhecimento e também para ajudar na comunidade.

O agricultor 1 é o que possui uma pequena parcela de conhecimento técnico o qual obteve com o surgimento das comunidades em 1969, através da Prelazia de Cametá, onde o agricultor 1 passou por vários cursos de formação agrícola, e que até o ano de 2011 ainda participava de cursos tecnológicos, e baseado nesses cursos ele repassa o que aprendeu para os demais agricultores da comunidade. Sabe-se que obter conhecimento não está a alcance de todos, como diz Arroyo (2002, p. 78):

[...] o direito a 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 Prelazia era a maior apoiadora dessa comunidade, onde recebia recursos vindos da Holanda, com o assessoramento do holandês Bernardo. Os recursos eram usados na criação dos cursos de formação técnica na área da agricultura, onde vários técnicos eram contratados para dar aulas aos agricultores.

Com a mudança do Bispo a prioridade nas questões sociais como a agricultura e passou a ser mais voltado para a religião. E com isso acabaram os cursos técnicos para a agricultura. E pela solicitação dos representantes das comunidades, foi solicitada a criação de um projeto, o qual foi acatado. Hoje em dia o Carlos Neto é o diretor do projeto, que já esta sendo implantado nas comunidades, o reflorestamento nas comunidades. Mas com o desinteresse dos demais integrantes, a Comunidade de Vacaria acabou ficando de fora do projeto.

3.1-FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DO AGRICULTOR

De acordo com Gramsci (1978, p.15), “[...] o trabalho é o princípio educativo [...]”, pois ao longo de sua jornada de trabalho o homem vai

adquirindo conhecimentos que muitas vezes são desconhecidos do meio escolar. Ao tratarmos de capacitação e formação do agricultor nos referimos não só em formação enquanto trabalhadores, mas também enquanto seres capazes de absorver e repassar conhecimentos e técnicas por eles utilizados em seu dia-a-dia de trabalho. É essa formação que buscamos para os agricultores da comunidade da Vacaria, que deixaram de receber esses cursos desde a época em que a prelazia de Cameté deixou de receber recursos da Holanda, os quais eram destinados para aprimorar as técnicas dos agricultores, onde segundo Rodrigues e Rodrigues (2012, p.161), “Neste sentido, instrução e educação seriam consideradas como instancias justapostas [...]”, pois todo e qualquer pessoa ao ser instruída também educa-se. No ano em que prelazia de Cameté recebia esses recursos da Holanda a comunidade da Vacaria seria contemplada, de forma que os todos os agricultores receberiam estes cursos, mas ao ser constato que na comunidade não havia nenhuma entidade representativa como associações, cooperativas, dentre outras os recursos foram entregues a outra comunidade que se apresentava adequadamente preparada para receber os cursos de capacitação oferecidos pela prelazia. Desta forma precisa-se atentar de que forma podemos formar e capacitar nossos agricultores e principalmente aqueles que iram estar acompanhando-lhe sem seu dia-a-dia de trabalho, é preciso integrar e unificar os conhecimentos como diz o Agricultor 1:

Essa troca de experiências é muito bom, porque olha se eu já não tivesse esse conhecimento em cima do plantio, como plantar, como colher nos tinha entrado em um prejuízo muito grande, por causa de uma amarelidão que apareceu na plantação de feijão.

Felizmente graças as poucas instruções que este agricultor recebeu em cursos de capacitação a plantação de feijão da comunidade pôde ser salva, sabe-se porém da necessidade de se buscar ampliar cada vez mais nossa área de conhecimento, inovando renovando, mas principalmente socializando o que aprendemos, pois conhecimento jamais poderá deter-se em uma só mão, segundo Signorini (1995), todo ser humano é dotado de conhecimento, é capaz de aprender e de ensinar, basta que o mesmo queira realizar esta tarefa de obter conhecimento e ao mesmo tempo repassar o que absorveu.

4-ORGANOGRAMA DA COMUNIDADE E COMERCIALIZAÇÃO DOS PRODUTOS AGRÍCOLAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em parâmetros de organização a comunidade ainda encontra-se desorganizada, ao conversarmos com os agricultores locais, constatou-se que não há a presença de nenhuma entidade que possa representá-los. Sabe-se da necessidade que há em estruturar a representatividade dos agricultores, pois é através desta representação que os mesmos poderão encontrar caminhos mais sólidos para o bom desenvolvimento de sua relação com o comércio e até mesmo com o governo. A comercialização dos produtos agrícolas da comunidade não tem fácil entrada no comércio local, onde segundo os Agricultores 1 e 2.

A grande dificuldade é essa a do comércio, que inclusive ano passado foi aprovado na câmara municipal a lei da prefeitura de comprar pelo menos 30% da produção agrícola para repassar para a merenda escolar, incluindo o arroz, feijão, milho e mandioca isso foi aprovado na câmara, mas na prática não aconteceu. (FALA DO AGRICULTOR 1)

A entrada dos produtos agrícolas no comércio local principalmente da comunidade da Vacaria, torna-se difícil por conta da não representatividade legal dos agricultores, ou seja, pela ausência de associação, cooperativa, dentre outras entidades que possam representar e defender os direitos dos agricultores dentro da sociedade. Segundo os agricultores entrevistados a maior dificuldade, e que persiste até hoje é falta de comércio para seus produtos, pois há terra em abundância para produzir, mas não é preciso somente de terra e agricultor para cultivar, precisa-se de incentivos governamentais, comerciais e até mesmo sociais. É preciso se pensar em políticas públicas renovais para a construção de um novo modelo de agricultura, onde agricultor, governo e os demais pertencentes e constituintes de nossa sociedade estejam interligados para que juntos viabilizem a reconfiguração da agricultura e a comercialização dos produtos agrícolas.

Contudo os agricultores da comunidade da Vacaria buscam ampliar e complementar seus conhecimentos para que possam realizar suas atividades agrícolas com mais segurança, pois afirmam os mesmos o quão é importante à interação dos saberes adquiridos por eles a cada

dia de trabalho e aquele construído na academia, o qual tem como base os métodos científicos.

Assim os Agricultores da Comunidade da Vacaria ainda não viram concretizar-se uma proposta de formação que contemple suas reais necessidades, ou seja, que tomem como referência os saberes construídos por eles no cotidiano do trabalho na lavoura.

Desse modo, sentem dificuldades em seu modo de organização burocrática, uma vez que apenas foi exigido que estes se organizassem em cooperativas ou associações, mas em nenhum momento foi dado o suporte e apoio necessário para efetivação de tal ação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel 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.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v. 1 – **Introdução ao estudo da filosofia: A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SIGNORINI, Inês. **Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais**. D.E.L.T.A. 11 (2): 185-200.

RODRIGUES, Doriedson do S.; RODRIGUES, Maria Isabel B. **A materialidade histórico-linguagem dos sujeitos: para uma reflexão sobre a formação do trabalhador na Amazônia**. In: PEREIRA, Edir Augusto Dias et al (Orgs.). Encontros de História e Educação: Pesquisa Social, História e Política em Educação. Brasília: Editora Kiron, 2012.

Saberes Educacionais: a Lei 10639/03 E 11.645/08 no Ensino Público Estadual na cidade de Pouso Alegre – MG

Bruna Fátima de Brito (Univás-PROPES)

Andrea Silva Domingues (Univás – PPGCL/História)

O livro didático apresenta-se como um dos principais instrumentos na iniciação do aluno na leitura, prática hoje exercida precariamente e por poucos, numa época em que ler representa conviver em sociedade¹², sendo este material nosso principal objeto de análise, pois, como nos aponta Dias:

O livro didático pode ser um veículo de expressão de estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão.¹³

Vivemos numa sociedade pós-moderna, na qual os sujeitos, sem identidade fixa e/ou permanente, “podem ser transformados continuamente em relação às formas pela quais são representados ou interpelados pelos sistemas culturais que o rodeiam, indicando que a identidade é definida historicamente”¹⁴. No Brasil, há outros “brasis” compostos por variados grupos étnicos; logo, analisar como se dão suas representações merece atenção porque “as identidades são formadas e transformadas no interior da representação”¹⁵.

Assim, numa época em que o ensino da história africana e cultura

¹² SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p.59.

¹³ DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984, p.43.

¹⁴ HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p.12-13.

¹⁵ Idem, p. 48.

afro-brasileira se tornam obrigatórios¹⁶ com o intuito de desmistificar a inferioridade brasileira, propomo-nos a pensar em como o livro didático vem trabalhando as questões referentes propomo-nos a pensar em como o livro didático vem trabalhando as questões referentes à implementação da lei n.º 10639/03 no ensino público estadual da cidade de Pouso Alegre (MG).

O artigo teve como propósito entender como a cultura afro-brasileira e africana são representadas nos livros didáticos e interferem na construção ideológica dos educandos, buscando perceber como a escola auxilia na quebra de resistências de se aceitar as diferenças do outro, podendo assim mostrar que a etnia não faz o caráter do ser humano.

Como nos ensina Santanna:

A participação dos africanos e dos afrosdescendentes aparece na História brasileira como segundo plano, capítulo menor, calcada no estereótipo, folclorizada ou romanceada, e comumente fora de foco. A discriminação invisível, corroborada pelo mito da democracia racial, encobre diversos aspectos essenciais à vida desta significativa parcela da população brasileira como, por exemplo, o direito a conhecer, em profundidade, e ter valorizado a sua participação na história de construção do país. A desqualificação de sua identidade cultural – marcada pela herança que a origem africana lhe confere — e a frequente culpabilização por sua situação econômico-social degradada são fenômenos que geram, entre outros constrangimentos, baixa auto-estima. E, de outro lado, esconde a riqueza de parcela importante da sua cultura, história e identidade brasileiras.¹⁷

É por tomarmos por base tal contexto que analisamos como se dá a representação do negro no conteúdo dos livros didáticos destinados à rede pública de ensino, sobretudo porque o material didático é portador de um discurso destinado à formação de cidadãos.

Sob essa perspectiva, uma leitura dessa representação proposta por Chartier, e discurso, proposto por Foucault, se faz necessária

¹⁶ A lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a lei nº 9394/96, estabelecendo 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”.

¹⁷ SANTANNA, Wania. *Dossiê assimetrias raciais no Brasil: alerta para elaboração de políticas*. Brasília, 2001, p.13.

para permitir que a sociedade perceba as maneiras de construção das identidades, dos sujeitos, dos comportamentos, das realidades, e como esses modelos são lançados nos conteúdos escolares. Sobre representação Chartier aborda que “as lutas de representações têm tanta importância como lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus e o seu domínio”.¹⁸ As representações não se isolam, nem ficam neutras, elas falam através de suas propriedades e das práticas sociais.

A análise também possibilita a reflexão sobre como se dá a materialização das relações e formas de poder na Educação e, para isso, conta com os estudos de Michel Foucault, que defende a existência de micro poderes espalhados na sociedade e que são responsáveis pelo exercício do controle e modelagem dos sujeitos.

Considerando que as identidades não estão acabadas e fixas, mas sim em contínuo deslocamento e (trans) formação, as representações do negro construídas pelo poder e sua carga discursiva possuem tempo e espaço e, por isso, merecem atenção, como ressalta Stuart Hall: “As identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade.”¹⁹

Em uma análise preliminar das memórias contidas nos livros didáticos adotados no ensino fundamental na rede pública estadual como fonte desta pesquisa, foi possível perceber que os conteúdos referentes à cultura africana e afro-brasileira ainda trazem as representações calcadas pela ideia de folclore — um indicativo do controle tendencioso da identidade nacional, pois as imagens representadas no cotidiano são facilmente apreendidas e absorvidas sem questionamento.

No caso específico do negro, as crianças convivem na escola com uma visão distorcida da história dessa raça, seja através da omissão dos fatos ou de uma visão não historicizada. De modo geral, a história, ao trabalhar com a questão racial, apresenta o negro somente como escravo, dando-nos a impressão de que os africanos

¹⁸ CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 17.

¹⁹ Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós – modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 65.

trazidos para o Brasil já viviam nessa condição indigna desde que foram capturados pelos mercadores de escravos²⁰.

Para as escolas é mais fácil trabalhar a imagem do negro como folclore, porque muitas vezes o preconceito, que ainda é muito grande, faz com que se esqueça de que a cultura afro-brasileira constitui a identidade brasileira.

Com isso buscamos perceber a construção identitária dos negros no livro didático, a partir da análise das imagens de Debret e Rugendas, que se resignificam no material didático de História do Ensino Fundamental do sexto ano ao nono ano, cujos conteúdos são divididos em quatro volumes da coleção *“Saber e Fazer História”*.

Selecionamos neste momento, a discussão acerca das imagens de dois artistas Debret e Rugendas, pois suas obras são representadas nos livros didáticos, através de diferentes imagens, a maioria destas estão inseridas nos livros didáticos atuais. Iniciaremos nossa discussão pelas imagens de Debret.

Imagem 1- Feitores castigando negros, pintura de Jean – Baptiste Debret²¹



²⁰ GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995, p.58.

²¹ DEBRET, Jean – Baptiste (1768-1848) p. 134. Disponível em Coleção Saber e Fazer História. Livro Didático do 7º ano.

Jean Baptiste Debret autor da imagem 1, nasceu em Paris, no ano de 1768, frequentou um ateliê de pintura, ingressou na academia francesa, se dedicou a celebração dos feitos napoleônicos. Debret chegou ao Brasil, em 1816, aos 48 anos de idade.

A Imagem 1, representada por de Jean- Baptiste Debret, mostra o negro amarrado, sendo castigado pelo feitor. Está é considerada uma imagem forte e marcante, trazendo o homem branco como senhor em posição de superioridade, tornando o escravo, o negro inferior. O livro didático apresenta uma visão negativa do negro, mantendo a imagem, o discurso de subordinação, de controle e de formas de repressão. Cabe ainda ressaltar que esta imagem representa parte do cotidiano dos escravos em nosso país, porém nos livros não se discute a resistência que havia diante dos castigos que eram aplicados quando observamos a forma que apresenta na imagem. Historicamente, havia a resistência desses homens que lutavam contra os atos da escravidão. No entanto, a imagem traz embutido em sua forma e significação um discurso de poder, uma visão histórica de dominação, não se explora o discurso para além da imagem no livro didático.

Esta imagem produzida por Debret demonstra a relação social de dominação e submissão, conforme se pode observar na forma que o artista explora a posição do corpo do negro em vertente do homem branco, reforçando a visão estereotipada do negro escravo no Brasil, a imagem reforça a condição de vida dos cativos em nosso país como fáceis de dominação e subordinação. Ao observarmos a imagem produzida por Debret, percebemos uma visão tradicionalista da história no que se refere ao negro, pois na maioria de suas imagens utilizadas em sua obra “Viagens pitoresca e Histórica ao Brasil”²², muitas delas foram extraídas para uso em livros didáticos, este demonstra o escravo em várias modalidades de serviço rural e urbano e sempre em situação de trabalho.

O problema maior destas imagens é que elas perpetuam uma imagem negativa da escravidão, pois colocam a imagem do negro sempre ligado à condição de escravo, ao trabalho e ao sofrimento, não se explora e ou se explica qual a condição deste homem escravo, pois neste momento da história brasileira há uma variedade de ofícios no Brasil executados por escravos forros e livres. No entanto, as imagens produzidas e reproduzidas nos livros didáticos, em sua maioria, ainda

²² DEBRET, Jean Batiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Tomo segundo, Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

trabalham com as representações ligadas à dor, castigo e sofrimento, reforçando desta maneira este instrumento pedagógico como um instrumento de legitimação e contribuidor para a manutenção de uma determinada construção histórica na memória coletiva de nosso país:

O livro didático e a educação formal não estão descolados do contexto político e cultural e das estruturas de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. Sua elaboração não parte, exclusivamente, de interesses pré-estabelecidos, mas incorpora, também, as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo.²³

Observamos que a reprodução das imagens no livro didático reafirmam, legitimam a questão da subordinação, e isto não está desvinculado de interesses ideológicos, pois a memória é um instrumento de poder.

Assim faz-se necessário pensarmos nos discursos reproduzidos por estas imagens, na linguagem ensinada por elas que não é um mecanismo neutro sem interesses, mas sim um importante instrumento de constituição da vida social e das identidades.

Identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.²⁴

Através das imagens apresentadas nos livros didáticos, percebemos que as identidades estão sendo continuamente deslocadas, e são utilizadas, acionadas para produzir significações, que possibilitem o desenvolvimento de relações de poder, constroem sentimentos

²³ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *O herói nacional para crianças: Produção e circulação de imagens de Tiradentes na Escola Primária Brasileira*. ANPED, 2012, p.7.

²⁴ HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003, p.13.

de subordinação, negação das origens afro-brasileiras, reforçando discursos de dominação do homem branco sobre o homem negro.

Observemos outras imagens de Debret, representadas no livro didático:

Imagem 02 - Negros no Mercado de escravos.²⁵



Na imagem 02, notamos a representação do espaço em que os escravos eram negociados, é uma imagem que nos permite observar diferentes elementos culturais desses sujeitos históricos, pois se trata de um grupo composto em sua maioria por mulheres e crianças descansando em bancos e ou no chão, detalhadamente, as mulheres com seios expostos. Ou seja, é um espaço de exposição do negro como mercadoria onde os senhores do engenho, sentados como detentores do poder adquirem seus escravos.

A imagem 03, negro descalço, se significa em sua maioria comparada com as outras imagens do livro didático para o aluno, uma imagem de inferioridade, aonde o branco vem sempre vestido, com calçados, e o negro de pé no chão, reforçando novamente a imagem estereotipada de inferioridade.

²⁵ DEBRET, Jean – Baptiste p. 136. Disponível em Coleção Saber e Fazer História. Livro Didático do 7º ano.

Imagem 03- Homem Negro descalço.²⁶



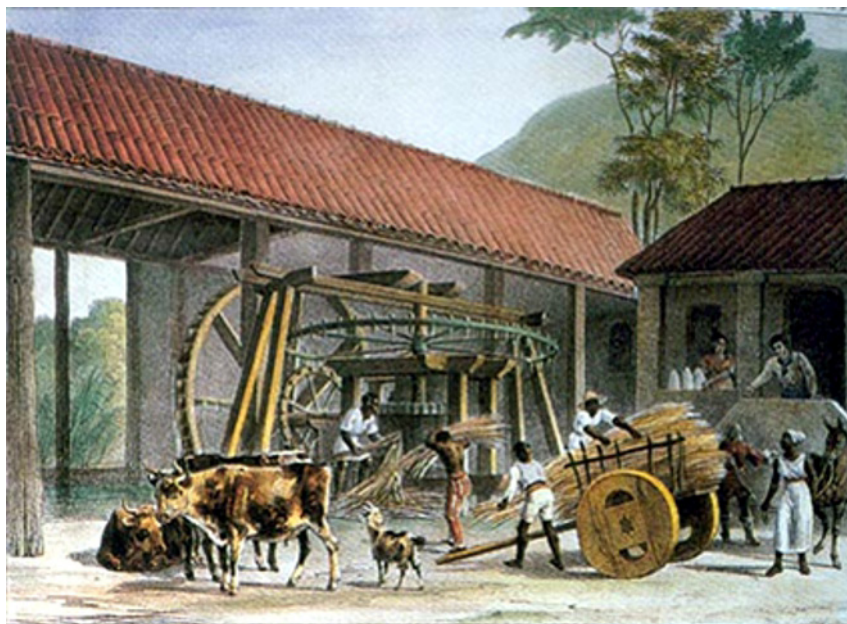
Esta imagem demonstra que realmente o livro didático não se insere nas ações afirmativas, como nos afirmam MUNANGA e GOMES: As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade.²⁷

Prosseguindo nossa análise, trataremos agora de algumas imagens utilizadas nos livros didáticos, obras de Johann Moritz Rugendas, pintor alemão, que nasceu em 1802, na cidade de Augsburg, formado na Academia de Belas Artes de Monique, e que chegou ao Brasil, em 1821, permanecendo até 1825.

²⁶ Idem, p.143.

²⁷ MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje..* São Paulo: Global, 2006, p .186.

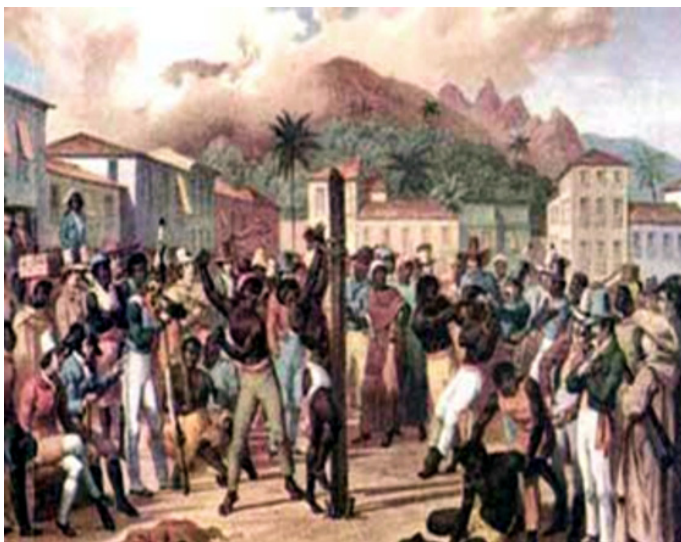
Imagem 04- Negros trabalhando na moenda de Cana²⁸



A imagem 04, faz parte das obras de Johann Moritz Rugendas, pintor, desenhista e documentarista que participou da expedição de Langsdorff, no Brasil em 1821. Passando por Minas Gerais Rugendas retratou em suas pinturas e desenhos, os escravos em várias situações do dia-a-dia. O desenhista ilustra o trabalho com a cana de açúcar, percebe-se que os negros estão trabalhando na moenda de cana, sendo observados por homens brancos do alpendre da casa, conduzindo o leitor a uma percepção aparente de que o serviço estava sempre pela supervisão de seus senhores. Observemos que a imagem tenta mostrar os negros envolvidos com o trabalho, de forma passiva na produção do caldo de cana, reforçando a ideia de submissão, pois as causas que não são visíveis nesta imagem, porém representadas em outras como o castigo ao negro que não cumprisse suas tarefas, com o verificamos na imagem a seguir:

²⁸ RUGENDAS, (1802-1858) p. 135. Disponível em Coleção Saber e Fazer História. Livro Didático do 7º ano.

Imagem 05- Escravo sendo castigado²⁹



A imagem 05, também produzida por Rugendas, é uma das tradicionais nos livros didáticos, representa a aplicação do castigo ao escravo que não atendessem os padrões de seus senhores, seja por este ter fugido, roubado, cometido crimes de morte ou não realizar as tarefas cotidianas, resistindo às formas de viver como escravo, opondo-se ao sistema escravista. Na imagem 05, o homem negro apanha na frente de outros escravos como forma de afirmação de poder, bem como afirma as relações entre as condições de feitoria do período, cargo esse assumido por negros que se dispunham a interesse próprio de atender aos senhores brancos.

As imagens nos livros didáticos reforçam a ideia de construção da identidade e da história de nosso país, as imagens de castigo têm seu valor para demonstrar as práticas cotidianas, no entanto, não devem sobrepor as diferentes memórias e histórias produzidas e experimentadas pelos negros que avançam os açoitos e troncos, pois as mesmas auxiliam na elaboração da construção do imaginário do aluno, bem como na sua condição sujeito frente à sociedade e seu significado social, cultural e político, participante ativo de sua história. O que vemos é que o livro didático continua reafirmando uma visão elitista, branca e europeia de subordinação.

²⁹ RUGENDAS, Johann Moritz (1835) p. 150. Disponível em Coleção Saber e Fazer História. Livro Didático do 7º ano.

As imagens analisadas, neste artigo, todas, estão presentes nos livros didáticos, e trazem a identidade negra associada a seres irracionais, sem vontade própria, sendo utilizados apenas para o trabalho escravo, e subalterno ao homem branco, desqualificando qualquer indício de uma formação cultural e manifestação de vida, pois a todo o momento o negro é representado como um ser sem resistência, passível, e condicionado a servir o homem branco, a exposição ao sacrifício como prática social que repercute até hoje.

Verificamos que o livro didático ainda expõe a imagem de um povo marginalizado, excluído, dificilmente inserido em algum grupo de uma boa posição social, submetido à suposta “superioridade” branca dominante a qual ele não poderia fazer nada. Através deste viés, é preciso desmistificar esse discurso e inserir os atos de luta, resistência, cultura, manifestação, apresentar ao leitor o movimento negro e com isso resgatar a imagem dos seus descendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ampliar uma discussão referente ao saberes educacionais da lei 10639/03 e se faz necessário um trabalho árduo de conscientização nas escolas, nas comunidades e sociedade com os educadores, pais e alunos sobre a igualdade do negro para com o branco, desmistificar a superioridade do branco e quebrar os estereótipos sobre o preconceito que ainda permeiam a sociedade e através da educação é possível mudar esse pensamento, temos à frente um grande desafio que é a busca da verdadeira democracia racial, ou seja, um espaço além do discurso, presente nas práticas cotidianas da sociedade brasileira, principalmente educacional que deve se comprometer com as questões étnico-raciais no intuito do dito e não dito, do positivo, ou seja, com políticas afirmativas.³⁰

³⁰ PINTO, B.C.M ; DOMINGUES, A. S. . Educação e memória: práticas educacionais em povoações remanescentes de quilombolas e indígenas na Amazônia Paraense, Brasil.. In: José Augusto Palhares; Almerindo Janela Afonso. (Org.). O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação. 1ed. Braga: Centro de Investigação em Educação / Universidade do Minho, 2013, v. 03, p. 06.

Variedades linguísticas: norma padrão e não padrão

Damaris Botelho da Costa
Dioneia Mendes dos Prazeres
Jandira Garcia Caldas

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura apresentar algumas contribuições a respeito das variações linguísticas na qual está inserida a norma padrão e não padrão, sendo que estas tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro. Entendemos que o estudo e o conhecimento sobre as variações linguísticas podem contribuir para melhorar a qualidade de ensino da língua portuguesa, porque trabalha a realidade linguística dos usuários dessa língua levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, profissão entre outras).

Segundo Saussure “a língua é um fato social, ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la”. (op. Cit., p. 22). Sendo que esta pode variar de acordo com alguns fatores, tais como o tempo, o espaço, o nível cultural e a situação em que um indivíduo se manifesta verbalmente. Assim para Chomsky, “cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme”. (op. cit. P. 24). Em outras palavras, Chomsky considera que o sujeito que dominar um conjunto finito de regras será capaz de produzir um número infinito de sentenças.

1.1. VARIAÇÕES LINGUÍSTICA (conceito)

A variação de uma língua é a forma pela qual ela difere de outras formas de linguagens sistemáticas e coerentemente. Uma nação apresenta diversos traços de identificação, e um deles é a língua. Variedade é um conceito maior do que estilo de prosa ou estilo de

linguagem. Segundo Labov (1983) (2), a variação existe em todas as línguas naturais humanas, é inerente ao sistema linguístico, ocorre na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa.

Isto significa que a variação sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando falamos em Língua Portuguesa estamos falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Algumas variedades linguísticas são fortemente discriminadas, isto é, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico. Não porque essas variedades sejam inferiores ou porque sejam menos elaboradas do ponto de vista linguístico, mas simplesmente porque diferem em alguns aspectos (quase sempre relacionados à forma) daqueles que os gramáticos tradicionais elegeram como sendo o “correto”. Além disso, é imprescindível que haja constantemente uma prática de reflexão sobre os usos das diversas variedades linguísticas existentes no País, nos diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, para que o aluno saiba que cada uma dessas variedades (padrão e não padrão) tem seus contextos de uso. O ensino das variedades linguísticas faz com que os alunos (principalmente de língua portuguesa) se tornem usuários muito mais competentes quanto aos diversos usos da língua, isso significa levá-los a memorizar as regras da gramática normativa ou a falar “certo”, mas permitir-lhe a escolha da forma de fala ou de escrita adequada a cada situação comunicativa, considerando as características e condições do contexto de produção, isto é, saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas.

O desconhecimento da diversidade linguística tem contribuído para que algumas variedades não padrão sejam estigmatizadas, isto é, sejam discriminadas, fazendo com que seus falantes sejam vítimas de “preconceitos linguísticos”. É preciso que esse conhecimento que vem sendo acumulado ao longo de mais de vinte anos sobre a variação linguística saia dos muros das Universidades e seja, de fato, socializada entre os professores de Língua Portuguesa, para que estes utilizem tal conhecimento em benefício dos alunos e até de si próprio.

1.2.VARIAÇÃO DEVIDO O (A):

↳ **Sexo**

De acordo com a comunidade, a oposição linguagem do homem-linguagem da mulher pode determinar diferenças sensíveis, em

especial no campo do vocabulário, devido a certos tabus morais, que geram os tabus linguísticos. Essa oposição, no entanto, vem perdendo, gradativamente sua significação, em especial nas grandes cidades, onde os meios de comunicação de massa (também o teatro em proporção menor) e a transformação dos costumes e padrões morais, atividades exercidas pela mulher fora do lar; novas profissões; condições culturais mais recentes, como por exemplo, os colégios mistos, os movimentos feministas e etc...

↳ **Etnia**

Etnia é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas e culturais. Etnia também compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, religião, língua e as tradições, enquanto raça compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura. A palavra etnia muitas vezes é usada erroneamente como um eufemismo para raça.

Os grupos étnicos compartilham uma origem comum, e exibem uma continuidade no tempo, apresentam uma noção de história em comum e projetam um futuro como povo. Isto se alcança através da transmissão de geração em geração de uma linguagem comum, de valores, tradições e, em vários casos, instituições. No Brasil, por exemplo, são sensíveis essas influências nos falantes que residem em zona maior de imigração negra.

↳ **Faixa etária**

As variações devido à faixa etária se limitam muito mais ao vocabulário de um locutor adulto e nem sempre são fáceis de compreender. Considerando-se, porém um locutor, em contraste com o infantil, surge uma importante oposição: linguagem adulta\infantil. O nível infantil pressupõe sérias deficiências nas primeiras e segundas articulações, além de um vocabulário muito restrito.

↳ **Origem geográfica**

Trata das diferentes formas de pronuncia, vocabulário e estrutura sintática entre regiões. Dentro de uma comunidade mais ampla, formam-se comunidades linguísticas menores em torno de centros polarizadores da cultura, política e economia, que acabam por definir os padrões linguísticos utilizados na região de sua influência. As diferenças

linguísticas entre as regiões são graduais, nem sempre coincidindo com as fronteiras geográficas.

↳ **Situação econômica:**

A situação ou contexto social, também é um fato muito conhecido, pois, qualquer pessoa muda sua fala, de acordo com os seus interlocutores – se este é mais velho ou hierarquicamente superior, Po exemplo – conforme o lugar em que se encontra – em um bar, em uma conferência – e até mesmo consoante, o tema da conversa – fofoca, assunto científico. Ou seja, todo falante varia sua fala conforme a situação em que se encontra. Pode-se dizer que uma situação é definida pela co-ocorrência de dois ou mais interlocutores mutuamente relacionados de uma maneira determinada, comunicando sobre um determinado tema, num contexto determinado. Uma definição desse tipo possibilita descrever os padrões de certa sociedade com respeito ao uso das variedades linguísticas. Isto é, o comportamento linguístico está adequado às situações e que se encontram. As diferenças existentes entre as duas situações – tema das conversas, local, estado emocional e o grau de intimidade entre os falantes, a essas variações determinadas pelo uso da língua pelo falante, em espaços diferentes dá-se o nome de níveis de fala ou registros.

↳ **Escolaridade**

Quanto a este fator bastaria, muitas vezes um simples frase para demonstrar a capacidade de reflexão, de escolha de variações mais cultas da língua, em função da necessidade de contexto ou até mesmo, por hábito dentro de situações comuns.

1. Se você ver o Antônio, diz para ele que eu quero falar com ele.
2. Se vir o Antônio, diga-lhe que quero falar-lhe.

A concisão, a economia linguística e o uso das formas cultas, não permitem um grau de compreensão melhor do que a primeira frase (porque isto depende essencialmente do tipo do ouvinte) faz-se da segunda um bom exemplo de domínio da gramática culta. Podemos observar essas situações diariamente em nossa relação com as pessoas no ambiente em que estamos inseridos. Saber adequar a linguagem ao tipo de ouvinte é uma forma de ser mais bem compreendido no momento da fala ou da escrita.

História

As variações históricas são realidades que não se dão apenas no sentido de que se transforma no decorrer do tempo, mas no sentido de que estão se construindo e se reconstruindo a todo tempo. Nada na língua é estático pronto e acabado, tudo se refaz e se transforma incessantemente. A forma antigapermanece ainda entre as gerações mais velhas, período em que as duasvariantes convivem; porém com o tempo a nova variante torna-se normal na fala, e finalmente consagra-se pelo uso na modalidade escrita.

1.3. Variedades linguísticas ligadas à situação por influência de (ambiente, tema, grau de intimidade entre os falantes e estados emocionais entre eles)

Os chamados fatores situacionais não dizem respeito diretamente ao falante, mas apenas as circunstâncias criadas pela própria ocasião, lugar e tempo em que os atos de fala se realizam, e também as relações que unem falantes e ouvinte no momento do diálogo.

2. NORMA PADRÃO

É uma expressão empregada pelos linguistas brasileiros para designar o conjunto de variedades linguísticas efetivamente faladas, na vida cotidiana, pelos falantes cultos, sendo assim classificados os cidadãos nascidos e criados em zona urbana e com grau de instrução superior completo. É uma forma linguística que todo povo civilizado possui, é a que assegura a unidade da língua nacional. E justamente em nome dessa unidade, tão importante do ponto de vista político-cultural, que é ensinada nas escolas e difundida nas gramáticas.

É utilizado pela grande maiorias pessoas que têm escolaridade e acesso aos meios de informação, utilizando-se da linguagem padrão. Seu nível de linguagem é, normalmente, familiar e possui sintaxe simples, com frases curtas e orações coordenadas. É muito utilizado nas formas jornalísticas. Apesar das inovações, é necessário deixarclaro que a língua padrão não “caiu de moda”, aocontrário, o que deve existir, especialmente no ensino superior, é a definição, independentementeda nomenclatura utilizada, o que de novo e modernopode ser incorporado à norma padrão. A escrita não permite todos os arranjos dafala. A estrutura usada pelo redator deve seguir aformalidade, mesmo havendo

algumas barreiras. Câmara Jr.(1997), define: “Norma: conjunto de hábitos linguísticos vigentes no lugar ou na classe social mais prestigiosa do País”. Esta classe “prestigiosa” não é nada mais do que a situação sociocultural e financeira, delimitando o acesso à linguagem, na qual fica explícita a elitização da mesma.

3. NORMA NÃO PADRÃO OU POPULAR

Não basta conhecer apenas uma modalidade de língua; urge conhecer a língua popular, captando-lhe a espontaneidade, expressividade e enorme criatividade, para viver; urge conhecer a língua culta para conviver.

Sub-padrão linguístico; menor prestígio; situações menos formais; falantes do povo menos culto; linguagem escrita popular; redução sintática; vocabulário restrito; gíria, linguagem obscena; fora dos padrões da gramática tradicional. Estas características tendem a evoluir, a modificar-se. A linguagem popular, por exemplo, poderá chegar a um dialeto social vulgar, ligado aos analfabetos. A linguagem comum é usada pelas pessoas que falam os dois dialetos. Hoje, essa separação é quase impossível. Já, a culta poderá atingir uma linguagem fora da realidade falada. Porém, essa subdivisão apenas trazem mais problemas para a variedade sociocultural da linguagem, pois não se saberia mais onde começaria a linguagem popular comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de realizado este trabalho, conclui-se que a variação linguística vem se modificando desde o início do Brasil, e vem se modificando até hoje. Podemos observar que as variações linguísticas aconteceram por necessidade, muitas pessoas começaram a aporuguesar as palavras do Latim, pois não conseguiam falar as palavras em português. Na antiguidade, se fazia necessária às gírias, pois muitos não conseguiam pronunciar as palavras certas. Hoje em dia as gírias não são mais necessidades e sim uma moda, e servem também para distinguir as diferentes classes sociais.

Este trabalho foi importante para nós, pois descobrimos, mas sobre nossa língua e por que apresenta variações de acordo com as classes sociais, faixa etária, etnia e sexo. A variação de nossa língua é fato incontestável de acordo com a nova linguística. Entendemos que o

crescente distanciamento entre a língua eleita como “certa” e a efetivação nas grandes camadas sociais divergem causando o elitismo de uma e marginalizando as outras possibilidades. Constatamos a permanência da unidade linguística, devido a caracteres similares presentes em todas as variações. Ciente do poder simbólico das variações o usuário tende a utilizá-la como meio de projeção social, enfim, a Língua Portuguesa torna-se hoje, fator de inserção no mundo atual estimulando o sujeito a ser ativo perante a cultura e história de nossa nação.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: O que é e como se faz. 3. ed. São Paulo: Edições, Loyola, 2000.

CHOMSKY, Noam, 1928-**Reflexões sobre a linguagem**/Noam Chomsky; Tradução de Carlos Vogt... (et al).-São Paulo: Cultrix, 1980.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1994.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para escrita**: atividade de retextualização-8 de- São Paulo: Cortez, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de linguística geral**/ Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paus, Izidoro Blikstein—27. Ed.—São Paulo: Cultrix, 2006.

Um olhar particular de egressos de pedagogia da UFPA/Cametá e UEPA/Moju: uma breve discussão sobre a práxis nas séries iniciais

Daniele da Silva Costa
Ariel Feldman

BASE METODOLÓGICA

Trataremos aqui das questões que norteiam a pesquisa intitulada: *Um olhar particular de egressos de Pedagogia da Ufpa/ Cametá e Uepa/ Moju: Uma breve discussão sobre a práxis nas séries iniciais*. Geradas a partir da necessidade de investigar se os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia nas respectivas instituições estão associando os estudos teóricos a partir dos seguintes fatores, a saber: análise documental do Projeto Político Pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, a disciplina do Estágio Supervisionado, entre outros documentos. Passa assim, investigar o exercício da práxis desse egresso nas séries iniciais da educação básica. Nesse pensar, a formação acadêmica dos egressos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEPA/ Moju e UFPA/ Cametá é capaz de proporcionar um bom desempenho em sua práxis docente?

Quanto ao **Objetivo Geral** este assim se apresenta: Analisar os Cursos de Pedagogia da UEPA/Moju e UFPA/Cametá com relação à práxis dos egressos nas series iniciais.

Estabelecem-se como **Objetivos Específicos**: Identificar os sujeitos da pesquisa do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEPA de Moju e UFPA/ Cametá; Analisar os documentos oficiais para uma respectiva comparação entre as duas instituições; Identificar se a formação acadêmica dos egressos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia UEPA/Moju e UFPA/Cametá é capaz de proporcionar um bom desempenho em sua prática educativa.

O estudo estará constituído de dois capítulos teóricos, buscando a construção teórica, a partir da apropriação de discussões realizadas

sobre o tema a ser analisado, assim como a pesquisa de campo. Segundo Marconi e Lakatos (1996) a pesquisa de campo é uma fase realizada após o estudo bibliográfico, possibilitando que pesquisadores tenham um bom conhecimento sobre o tema/problema, pois nesta etapa definimos os objetivos da pesquisa, as hipóteses, o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados foram analisados de acordo com os sujeitos da pesquisa. A proposta abrange 20 (vinte) egressos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das Instituições UEPA e UFPA, por meio da vertente quanti-qualitativa e questionário semiaberto, com perguntas fechadas, como: *Há quanto tempo você exerce sua função?* Do mesmo modo, o questionário irá suscitar relatos de experiência por meio de perguntas semiabertas, a exemplo: *Ao entrar em sala de aula pela primeira vez, quais foram suas maiores dificuldades?*

Não obstante, as questões suscitadas permitirão um olhar dos próprios egressos para as reais dificuldades e contribuições que os Cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas propiciaram a esses egressos. O método empregado na pesquisa será o Materialismo Histórico Dialético, no qual Marx (1978) concebe a dialética não somente como um método para se chegar à verdade, e sim como uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo, pensamento este totalizado e não realizado de maneira isolada.

Assim, independentemente de sabermos que a matéria existe, ela sempre existirá, pois a mesma cria a ideia / realidade, transformada se a entendermos. O mundo é sempre a sua reflexão, nessa tessitura:

O essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. [...] é evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social (GADOTTI, 2001, p. 21).

Gadotti propõe quatro leis essenciais do trabalho dialético, a primeira afere que tudo está relacionado, pois nada é isolado, há sempre uma ligação significativa e permissiva de análise. A segunda pondera a eterna modificação das coisas, a transformação constante dos seres e da sociedade, construindo uma identidade mutável e capaz de modificar o presente negando ou reafirmando o passado. De acordo com Gadotti (2001, p. 26) a terceira lei, a mudança qualitativa “é a transformação

das coisas que não se realiza num processo circular de eterna repetição [...]. Esta mudança qualitativa se dá pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produz qualitativamente o novo”. A última lei, unidade e luta dos contrários, propõe que no cerne do objeto ocorrem constantes transformações pelo exercício de forças contrárias, facilitando as oposições.

1. O PROCESSO HISTÓRICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Iremos elucidar no Capítulo I, primeiramente o percurso histórico do Curso de Licenciatura em Pedagogia em âmbito Nacional, e logo em seguida focalizar a mesma temática a nível regional, nas Instituições Estadual e Federal dos municípios de Moju e Cametá³¹.

1.1- PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA NO BRASIL

Inicialmente, é de extrema relevância explanar o pressuposto que orienta essa discussão, desde a concepção de Universidade e posteriormente o Curso de Pedagogia pelo qual percorre nosso estudo, e primordialmente a relação teoria e a prática dos mesmos.

Os primeiros anúncios históricos da existência da Universidade no século XII traziam consigo algumas noções de seu conceito, tais como: a escola que atraía estudantes de todas as partes e não apenas de uma região; o local da educação superior e a localidade onde os assuntos eram ministrados, por um número considerável de professores.

Verger (1999) considera também alguns motivos que fomentaram o surgimento da Universidade neste século, apontando questões como a renovação do saber, a pressão social exercida por aqueles que pretendiam obter melhores condições de qualificação profissional e, por conseguinte, a própria vontade política que permitiu oferecer, à nova instituição, sua legitimidade e seu estatuto jurídico.

Contudo, as primeiras instituições criadas no Brasil foram: a Universidade do Rio de Janeiro fundada em 1920³² pelo governo federal,

³¹ Introdução do Capítulo em construção

³² Em meados dos anos 20, até a chamada redemocratização em 1945, o Brasil viveu um momento extremamente complexo, marcado, principalmente, pela crise do sistema oligárquico tradicional. Esse contexto condiciona um sistema de educação de massa devido o crescimento da industrialização, da urbanização e

por meio da reunião de algumas escolas profissionais preexistentes. A Universidade de São Paulo (USP) criada em 1934 por intelectuais que se articulavam em torno do jornal *O Estado de S. Paulo*. Além da Universidade do Distrito Federal (UDF) criada por Anísio Teixeira em 1935 pela reforma de ensino por ele cultivada, como secretário de Educação no Estado do Rio de Janeiro. Na concepção de Linhares (2005, p. 29),

as universidades formavam homens competentes nos seus respectivos saberes para se colocarem a serviço dos poderes e para fazer “triunfar tais idéias”. De fato, naquela época, era evidente a idéia de que todo Estado ou principado deveria possuir universidade, cuja causa e objetivo eram a formação das elites religiosas e administrativas das quais os poderes existentes teriam necessidade.

Ao longo do século XIX, redefinida em suas atribuições e em seu desígnio, a Universidade exerceu, de igual modo, um papel expressivo no procedimento de concretização dos Estados nacionais:

A Universidade é, certamente, uma das criações mais originais e fecundas da civilização [...]. Surgidas por volta de 1200, as universidades configuram-se, no dizer de Jacques Verger, como “instituições de tipo corporativo, ligadas ao progresso urbano e destinadas ao que denominamos, atualmente, ensino superior (LINHARES, 2005, p. 20).

Assim, as universidades foram criadas, na abordagem de Linhares (2005), com o compromisso de formação ética, com os princípios da igualdade entre as pessoas, com dignidade da pessoa humana e formação e a construção da cidadania.

As universidades assumem um papel de responsabilidade social devendo ser um local onde exista a construção, o respeito e o exercício a essa cidadania, como “o direito a ter direitos” de participação de valores, de erradicação das desigualdades sociais através de sua autonomia. Sendo princípio fundamental uma educação voltada à conscientização em qualquer instância, levando cada indivíduo a criticidade rigorosa

da rede pública de ensino primário, visto que a partir desse momento houve o surgimento de diferentes projetos de educação das elites que eram os dirigentes do processo de transformação da sociedade brasileira, via a reorganização da escola secundária e do ensino superior.

de seu papel diante a sociedade. Nesse pensar podemos aqui elucidar o foco de nossa análise sobre a qualidade da formação oferecida nas Universidades de Cameté e Moju nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Há a consonância com os documentos oficiais e a forma didática de ensinar? Os referenciais teóricos dos cursos de Pedagogia devem estar apenas nos anos finais do curso, ou seja, separados da prática? E se no exercício da docência no ensino fundamental/ anos iniciais, foco de nosso estudo, há dificuldades ou não na atuação no mundo do trabalho?

Em meados do século XX, através de movimentos e lutas de pioneiros da Escola Nova, nos quais o diálogo começa a ter maior destaque, como ideia central da Pedagogia, os mesmos pioneiros buscavam desenvolver relações democráticas em um ambiente educacional libertador.

Freire, nesse período, surge com uma inovadora forma de diálogo, possuindo um caráter essencialmente político, e como ele próprio pronunciava: o diálogo dos oprimidos. E nesse período, implanta-se no Brasil a Universidade pública:

Com efeito, em 1932, Anísio TEIXEIRA propõe a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Foi a primeira escola de formação de professores em nível universitário; entretanto, a experiência foi interrompida em 1938. O governo Getúlio Vargas cria em 1937 a Universidade do Brasil que previa uma Faculdade Nacional de Educação que, pelo Decreto Lei nº 1.190 de 1939, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia – e mais uma, didática. É a primeira vez que aparece na legislação um curso específico de pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também, o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação (LIBÂNEO, 2006, p. 95).

De início, questionava-se no curso sobre a real identidade do Pedagogo, com algumas objeções: Por que formar Pedagogos? Qual sua função? O mesmo traria consigo somente uma atuação restrita a sala de aula? Haja vista que atualmente, sua atuação não se restringe

apenas a mesma, pois suas funções se expandiram, aderindo outros espaços:

Dessa forma, a educação em espaços não escolares vem confirmar esta discussão que vivenciamos. A atuação do pedagogo ultrapassa o espaço escolar, que até pouco tempo, era seu espaço (restrito) de trabalho, para se inserir num novo âmbito de atuação com uma visão redefinida da atuação deste profissional. (NOGUEIRA, 2009, s/p).

No entanto, Gadotti (2001, p.71) complementa que “O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Não acredito numa educação neutra; ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele”. Assim como o papel do educador e do aluno são importantes, o espaço pedagógico também se configura por um espaço político, dialógico, em que o tradicionalismo não se deve fazer presente. É um espaço dependente de autonomia, onde a educação é voltada à conscientização. E que essa consciência surja a partir de um processo histórico, exigindo um rigor, como dizia Paulo freire, no esforço para a realização desse processo.

Ademais, a Pedagogia para Libanêo (1994) é um campo de conhecimento que estuda a natureza da educação em uma determinada sociedade, para assim, aprimorar meios para a formação dos indivíduos, para a vida social. Cabe a ela criar um conjunto de condições metodológicas, para que haja um trabalho de ensino aprendizagem, que se conjuguem fatores externos e internos.

A pedagogia sendo ciência que estuda a educação, a instrução e o ensino, estrutura-se em ramos de estudos próprios como: a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar, e a História da Educação e da Pedagogia. Procurando, em outros conhecimentos teóricos e práticos, o fenômeno educativo, sendo eles: a Economia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Biologia da Educação, a Filosofia da Educação, entre outros; ressaltando que o principal ramo da pedagogia é a Didática, a qual investiga fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino.

Libanêo (1994), sobre o papel educacional, ressalta que a formação integral do pedagogo é essencialmente necessária para a reformulação de práticas educativas que promovam a melhoria da educação. No entanto, pretendemos compreender e reafirmar o que seria de extrema necessidade para o alcance do ideal de educação, o

estágio, entendendo as consequências da ausência efetiva de tal etapa, que pode se respeitada, proporcionar a formação sólida teórica e prática de que o pedagogo precisa durante a graduação para o exercício em sala de aula. Especificamente ligando ao foco de nosso estudo, as séries iniciais do Ensino Fundamental, onde sabemos há inúmeros desafios, como os cursos, formações, promovidas tanto pela União quanto pelos municípios, e também as grandes dificuldades estruturais e didáticas dos educadores e alunos. Todavia, há uma grande responsabilidade também de contribuir para a produção de conhecimento desse alunado, a partir da realização de uma práxis mais fundamentada, coerente, consistente, em que a formação universitária é um dos alicerces para culminar em uma educação que vise realmente uma emancipação, libertação e conscientização. Para Nóvoa (1997, p. 28),

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos).

Por outro lado, é preciso considerar que, embora deva haver uma coerência entre teoria e prática é de grande significância a aquisição de competências requeridas do pedagogo mediante esta ação, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão do educando.

Segundo Brito (2006), no Brasil o Curso de Pedagogia, em suas primeiras propostas, a ele se atribui “o estado da forma de ensinar”. De acordo com o Decreto – Lei nº 1.190/939 foi delimitado como o lugar de formação de “técnicas em educação”. Em 1939, o Curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, o qual tinha que cursar os três anos de estudo em conteúdos específicos da área, quaisquer que sejam os fundamentos e teorias educacionais. No entanto, o título de licenciado, permitia que o pedagogo atuasse como professor, mais para que isso acontecesse era necessário cursar mais um ano de estudo, dedicados a Didática e a Prática de Ensino.

No ano de 1961, o currículo do Curso de bacharel em Pedagogia, era composto por sete disciplinas indicadas pelo parecer CFE e mais duas que era escolhida pelas instituições de ensino.

O parecer CFE nº 252, de 1969 indicou como funções do curso, a saber: preparar profissionais da educação, garantir a possibilidade de aquisição do título de especialista, mediante complementação de estudo. A duração do curso de bacharel e licenciado era de quatro anos. No entanto, com a licenciatura permitia-se o exercício do magistério nos cursos normais, antigo 2º grau do magistério. E também se podia lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

Com algumas exigências, no início dos anos 80, universidades executaram reformas curriculares, de modo a formar, na pedagogia, professores para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental menor.

Vale ressaltar³³, que a maior parte dos que pretendiam graduar-se em pedagogia eram professores primários ou tinham alguma experiência em sala de aula. Assim, o curso de pedagogia, ia se tornando um lugar preferencial para educadores do ensino fundamental menor e da educação infantil. Crescia gradativamente o número de professores que não tinham experiência, nem qualquer tipo de conhecimento prévio. Em decorrência desses acontecimentos, o curso sofreu diversas críticas.

É importante lembrar, que durante todo o percurso do curso de pedagogia, foi cada vez mais aprofundada a identidade do pedagogo no Brasil, a qual foi banalizada por um currículo e por uma profissionalização insatisfeita para a realização de uma tarefa educativa:

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências [...] a primeira que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, “grosso modo”, pela desconsideração da educação concreta com objetivo principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas. Obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar. (BISSOLI, 1999, p 70).

³³ Destacaremos também no referido 1.1 a reformulação da (Lei nº 9.394/96) LDB(Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

Em novembro de 1983, durante o Encontro Nacional para a *Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a educação*, foi confirmado que a docência é à base da identidade profissional de todo educador. E para que essa identidade fosse mais valorizada, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (Inep/MEC), organizou uma mesa de debates para tratar assuntos que dizem respeito à *Natureza e especificidade da educação*, a qual abordou pontos como: visões diferenciadas do curso de pedagogia e a formação do educador. Este momento ocorreu no dia 5 de julho de 1994, dirigido pelos professores Demerval Saviani e Moacir Gadotti.

Nessa tessitura, o curso de pedagogia se destina à formação de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas. Com isso, esse pedagogo poderá atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, e também nas disciplinas de formação pedagógica no nível médio. No entanto, essa reformulação fez com que se contemplassem os campos de atuação do pedagogo, o qual fora chamado a exercer papéis importantes em outras funções do campo educacional.

1.2- O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA NO CAMPUS DE CAMETÁ E NO CAMPUS DE MOJU/PA

Passemos para um breve histórico do curso de pedagogia dos Municípios de Moju e Cametá e na própria criação das Universidades (Uepa e Ufpa) nos municípios de pesquisa. Para então, traçar a conexão dos Cursos de Pedagogia com as reformas da LDB, a qual substituiu o magistério pela Licenciatura. A pesquisa abaixo referente ao município de Moju fizeram parte da construção do meu TCC e sobre a UFPA/Cametá as pesquisas documentais ainda serão feitas, colocarei apenas os dados extraídos (por completo) do site³⁴ da Universidade; os quais com certeza sofreram modificações.

O Território de Integração do Baixo Tocantins no Estado do Pará compreende uma área de 36.024,20 Km², composto por onze municípios na representação abaixo:

³⁴ Disponível no site: http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=10. Acesso em: 05/10/14.

Quadro 01: Municípios da Região de Integração Tocantins e ano de criação.

	Municípios	Ano de criação
01	Abaetetuba	1895
02	Acará	1932
03	Baião	1833
04	Barcarena	1943
05	Cametá	1635
06	Igarapé-Miri	1930
07	Limoeiro do Ajuru	1961
08	Mocajuba	1935
09	Moju	1856
10	Oeiras do Pará	1938
11	Tailândia	1989

FONTE: IBGE e contagem populacional 2008 com adaptações.

Sua Dimensão Social é formada por onze municípios, sendo que nenhum pode ser nomeado como de pequeno porte ou tendo uma população de menos de 20 mil habitantes. O Baixo Tocantins é a segunda região mais populosa do Estado do Pará, abaixo somente da Região Metropolitana, com cálculo de uma população total de 701.066 habitantes. Segundo dados populacionais de 2008 do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), a região agrupa 9,43% da população do estado, sendo que é de grande relevância ressaltar que a maior parte da população da região, segundo estimativa de 2007 do IBGE, vive em áreas de várzea.

Quanto à Dimensão Econômica, a Região do Baixo Tocantins possui 3ª População Economicamente Ativa (P.E.A.) do Estado com 207.112 integrantes (8,59% do Estado). Dos onze municípios que compõe a Região, pelo Censo 2000, Abaetetuba é o que conta com a maior P.E.A. com 45.633 pessoas (ou 22,03% de toda a Região).

Na contextura acerca do número de empregos formais criados, todos os municípios apresentaram aumento relativo. Os municípios com os maiores crescimentos: Acará, que em 2005 foram criados 457 empregos formais, passando para 2009 com 1.488 empregos; Oeiras do Pará, em 2005 era 10, passando para 283 em 2009. Entre os municípios

que prestaram os menores crescimentos em termos relativos estão: Barcarena com 16,79%- registrou-se que o município foi, em valores absolutos, o que menos criou, em 2009, com 13.695 empregos; Abaetetuba com 24,22%; e Cametá com 25,13%.

Dentre os municípios que compõem a Região de Integração do Tocantins, somente os municípios de Abaetetuba, Barcarena e Tailândia participaram e/ou influenciaram diretamente a balança comercial do Estado do Pará. Das informações existentes, destacam-se para as exportações os municípios de Acará, Moju (de 2006 a 2009) e Baião (de 2006); para as importações, as informações foram disponíveis para Cametá (em 2009) e Moju (de 2007 a 2009).

A Universidade do Estado do Pará, hoje com 18 anos de história, localizada num estado de grandes dimensões geográficas e rica em diversidades regional, tem o propósito de promover atuações que proporcionem desenvolvimento das comunidades de 143 municípios do Pará (Folheto Informativo da UEPA, 2011) por meio da educação superior. De acordo com Sobrinho (2005, p. 172-173),

o sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só o mérito científico, mas também valor social e formativo. Portanto, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico, que tenham sentido de cidadania pública [...]. Que a universidade não dê razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor de globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana.

Inaugurado em junho do ano 2000, o Núcleo Universitário Regional do Baixo Tocantins, Campus XIV, localizado em Moju, surgiu para diminuir as grandes necessidades encontradas nos 11 (onze) municípios da Região do Baixo Tocantins. E a partir do Ano de 2001 foi iniciado o exercício do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, modalidade presencial no horário Matutino, regime regular.

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá – CUNTINS – é uma unidade regional da Universidade Federal do Pará, instalado na região nordeste do estado do Pará com autonomia administrativa e acadêmica, tendo como objetivo desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão por meio de cursos de graduação e pós-graduação, regulares

e intervalares, na forma do Estatuto e do Regimento Geral da UFPA.

Desde a década de 80 o Campus Universitário do Tocantins/Cametá vem contribuindo com o desenvolvimento da Região Tocantina, dentre outros espaços no interior do Estado do Pará. No início, os cursos eram ofertados na região pelo Campus da UFPA de Belém.

Atualmente, todos os cursos são do próprio Campus de Cametá, a saber: Letras Língua Inglesa, Letras Língua Portuguesa, História, Matemática, Sistemas de Informação, Ciências, Pedagogia, Agronomia, estando presentes no interior das 05 Faculdades que integram o Campus de Cametá: Faculdade de Linguagem, Faculdade de História, Faculdade de Ciências Exatas, Faculdade de Ciências Agrárias e Naturais, Faculdade de Educação.

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá está presente nos Municípios de Oeiras do Pará (Pedagogia), Limoeiro do Ajuru (Letras), Mocajuba (História e Pedagogia), Baião (Letras, Pedagogia e Ciências, incluindo turmas do PARFOR), Tomé-Açú (História), Igarapé-Miri (Pedagogia PARFOR), reunindo 59 professores (Doutores e Mestres), 12 Técnicos da UFPA, além de funcionários cedidos pelas Prefeituras de Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Baião, Igarapé Miri e Cametá.

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá tem os cursos de pós-graduação *lato sensu*: “Linguagem e Educação”, “Leitura e Literatura”, “Planejamento, Gestão e Educação”, “Educação e Desenvolvimento Regional”, “Educação Matemática”, “Especialização em Língua Inglesa”. Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão são desenvolvidos, no interior das 05 Faculdades que constituem o Campus de Cametá, além de vir produzindo publicações diversas, divulgando os trabalhos acadêmicos produzidos na região.

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá foi inicialmente instalado, em 1987, nas dependências da Escola Municipal de 1º Grau “Maria Cordeiro de Castro”, que foi posteriormente doada à UFPA através da Lei Municipal Nº 1207, de 27 de março de 1991.

Por meio de seu Projeto de Interiorização, a UFPA ofertou cursos de licenciatura, buscando formar professores para trabalhar no ensino de 1º e 2º graus dos municípios e das regiões vizinhas. O propósito de contribuir para melhorar o progresso humano no Pará norteou as ações desse projeto de interiorização, tendo sido ofertadas 50 vagas de graduação, em processo seletivo de outubro de 1987, para cada um dos cursos de licenciaturas inicialmente presentes no Campus de Cametá, a saber: Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, na antiga

modalidade intervalar (intensivo).

O primeiro curso ofertado na modalidade extensiva (regular), em 1994, foi o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Em 2004 foram ofertados outros cursos extensivos.

Em 2012, o Campus de Cametá tivera na graduação **1**. iscentes, demonstrando aumento considerável na oferta, uma vez que desde sua fundação até 2012 foram **1.489** discentes graduados. Ou seja, atualmente o Campus Universitário do Tocantins/Cametá (Em 2012 o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, considerando sua instalação em 1987, fez 25 anos) conta com um número de alunos em formação aproximado ao número de discentes formados no transcorrer de mais de 20 anos de existência dessa unidade de ensino-pesquisa e extensão da Universidade Federal do Pará.

Atualmente, 2012, o Campus Universitário do Tocantins/ Cametá possui 59 docentes, sendo 21 doutores, 03 especialistas (já no mestrado, entretanto) e 35 mestres.

O primeiro gestor foi o técnico-administrativo Jorge Dias da Cunha. A missão institucional do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá encontra-se assim definida: “Contribuir para o fortalecimento regional, em especial da Microrregião do Alto Tocantins, no exercício de sua responsabilidade social, ofertando serviços de educação, pautados no tripé: ensino, pesquisa e extensão, com vista à melhoria da qualidade de vida da população e ao desenvolvimento sustentável”.

A Universidade Federal do Pará, a partir da perspectiva de Universidade *Multicampi* (*INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01, DE 20/01/2003*), inaugurou um movimento importante entre os campi, visando alavancar o Desenvolvimento Regional, por meio de parcerias e socialização acadêmico-científico-cultural-educacional. De igual modo, permitiu a rotatividade de cursos, articulação entre docentes para constituir novos cursos de graduação e de Pós-Graduação, dentre outras ações.

O campus Universitário do Tocantins/UFGA- Cametá, articulado com essa política, tem envidado esforços para, por meio de ações e atividades de ensino, pesquisa e extensão, ampliar sua ação e seu campo de abrangência na região. Requerendo, haja vista as peculiaridades, as potencialidades e o contexto sócio-histórico-econômico-político-social-cultural e educacional da Região de Integração do Rio Tocantins, maior contribuição, atuação, envolvimento, participação, orientação. Visando, desse modo, a formação de profissionais críticos, criativos, competentes,

hábeis e investidos de conhecimentos capazes de propor, contribuir, indicar soluções, diretrizes e direcionamentos para o estabelecimento de políticas públicas voltadas à melhoria da Amazônia Tocantina.

REFERENCIAS

BRITO, Rosa Mendonça de. *Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil*. Dialógica, v. 1. n. 1, 2006.

GADOTTI, Moacir, 1941-*Pedagogia da práxis*/Moacir Gadotti; prefácio de Paulo Freire. -3.ed.- São Paulo; Cortez: Instituto Paulo Freire,2001.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*/ Moacir Gadotti.- 12.ed.rev.- São Paulo; Cortez, 2001.

KONDER, Leonardo. *O que é dialética*. MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Col. Os Pensadores), p. 116.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. Bauru: Edusc, 1999.

Gestão escolar participativa na Escola do Campo: uma análise da atuação do Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esmaelino Braga do Nascimento em Augusto Corrêa-Pará

Adelson da Cruz-UFPA, ddcameta@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho é uma pesquisa ainda em andamento que desenvolvo através da UFPA, Campus de Bragança-Pará, no curso de pós-graduação em Alfabetização de Jovens e Adultos para Juventude. Tem como objeto de estudo a Gestão Escolar Participativa na escola do campo: uma análise da atuação do Conselho Escolar da EMEF Esmaelino Braga do Nascimento em Augusto Corrêa-Pará. Proponho-me analisar a atuação do conselho escolar na gestão da referida escola, assim como: discutir o papel do conselho escolar na gestão da escola do campo; verificar como vem atuando esse colegiado na gestão participativa da escola e analisar de que forma o conselho escolar pode atuar como espaço de reflexão e ação da realidade camponesa. A pesquisa será desenvolvida dentro da abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo, o enfoque teórico metodológico aplicado será dialético crítico, os métodos da coleta de dados, será utilizada a observação participante e entrevista. Os resultados apresentados são ainda de caráter preliminar, porém já demonstram características peculiares em torno do Conselho Escolar, pois funciona apenas como órgão financeiro e não como instância pedagógica.

Palavras-chave: Gestão participativa; Conselho Escolar; Educação do Campo.

JUSTIFICATIVA

Discutir sobre o processo da gestão escolar na escola do campo requer uma análise da realidade desse contexto sócio histórico, pois o ato de gerenciar uma instituição escolar exige do diretor e do corpo técnico docente o conhecimento das problemáticas inerentes à comunidade na qual a escola está inserida.

Assim para que se possa efetivar uma gestão participativa que vise atender aos anseios do povo do campo, faz-se necessário que o gestor seja um agente mobilizador que escute e aceite a participação da comunidade através das diversas instâncias colegiadas existentes na unidade escolar.

Um dos órgãos colegiados que ratificam o princípio da Gestão Participativa na escola pública é o Conselho Escolar, pois é um organismo consultivo e deliberativo vinculado as Escolas Públicas que visa: aconselhar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de ensino, e tem por finalidade: promover a integração entre as várias categorias integrantes do processo educativo, viabilizando uma prática democrática nas instituições escolares, bem como o de consolidar uma educação dialógica, buscando a socialização das decisões da escola, uma vez que é um organismo constituído através da participação coletiva, pois é composto por pais, alunos, professores, diretor, funcionários da escola e membros da comunidade escolar.

Os conselhos escolares são parte de um esforço que visam implantar mecanismos de democratização das decisões nas escolas públicas, através da participação da comunidade escolar e local no cotidiano da vida da escola. Dessa forma, o conselho escolar da escola do campo deve ser um espaço de discussão, reflexão acerca das problemáticas inerentes da realidade camponesa a partir da troca de opiniões e experiências não estando alheia a reflexão para construção de um aprendizado crítico e consciente, como os menciona Caldart (2001, p. 66).

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudado a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar processo de humanização do conjunto de sociedade com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Os representantes do conselho escolar das escolas do campo não devem ficar inertes a essa realidade, uma vez que tem como missão primordial discutir e deliberar as ações políticas pedagógicas da escola. Isso se torna possível numa escola em que os atores educacionais e a comunidade escolar são convocados a exercer sua participação.

Diante desse contexto, o desafio do Conselho escolar passa a ser o de ajudar a construir uma educação de qualidade, pois ao participar ativamente da gestão escolar seus membros passam a conhecer os problemas da instituição, bem como a compartilhar e discutir as possíveis soluções. No tocante a isso, acompanhar o desenvolvimento de práticas educativas e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem.

Ao analisá-lo a partir deste prisma, percebe-se que sua função fundamental é político-pedagógico. É político na medida em que deve contribuir para as transformações na prática educativa e é pedagógico, por que é educativo. Dessa maneira, o conselho escolar na escola do campo deve compreender que a qualidade da educação perpassa por um ensino que valoriza e sistematiza a cultura do sujeito do campo, fazendo com que o ato educativo seja também um ato político e pedagógico.

Certamente que para efetivarmos uma Gestão Participativa na escola do campo em que o Conselho Escolar desenvolva sua real função como membro colaborador do processo ensino-aprendizagem e não simplesmente financeiro, faz-se necessário a participação dos pais, professores, alunos, funcionários, diretor, corpo técnico-pedagógico e da comunidade na qual a escola está inserida. Nesse sentido, a participação social se faz condição necessária para o exercício da Gestão Participativa nas escolas do campo, pois sem participação social não há democracia na escola.

A gestão democrática, princípio sobre o qual se assenta o processo de democratização da educação no país e, particularmente, na escola, tem nos conselhos escolares sua pedra angular, porque é pela participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola que se implementa a democratização das relações escolares. Luiz, Rical e Júnior (2013, p. 22).

Assim, o presente projeto visa analisar a atuação do Conselho Escolar na EMEF Esmaelino Braga do Nascimento, localizada na comunidade de Anoirá, no município de Augusto Correa, uma vez que o Conselho Escolar é um dos instrumentos de participação popular na Gestão Escolar. Conforme argumenta o Caderno do Conselho Escolar do MEC (2000, p. 43).

A participação é condição para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra. Assim, concebe-se a gestão democrática como ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais. Esta participação se dá de forma direta, em assembleia e reuniões, e de forma indireta, a partir de representação dos diversos segmentos, mencionados, em conselhos escolares e instâncias similares.

A escolha do *locus* da pesquisa na EMEF Esmaelino Braga do Nascimento é fruto da experiência que vivencio como Coordenador Pedagógico da mesma, tarefa esta que possibilita conhecer a realidade educacional vivida pelas escolas do campo do município de Augusto Correa, bem como os sujeitos integrantes desse contexto, os quais tem vivenciado a difícil realidade de uma educação imposta e descontextualizada, pois como se sabe os assuntos ligados a educação do campo tornaram-se, nos últimos tempos, tema de inúmeras discussões e reflexões em vista de sua importância para a construção de uma educação que atenda as diversidades de uma parcela da população que permaneceu por um longo período esquecida e marginalizada.

A pesquisa desta temática se constitui num importante instrumento de suporte pedagógico e reflexivo a todos os gestores, professores, coordenadores pedagógicos, educadores sociais e comunidade em geral por ser um estudo sobre o papel desenvolvido pelo Conselho Escolar na escola do campo. Espera-se que o resultado deste estudo contribua para uma compreensão do Conselho Escolar como mecanismo fundamental na implantação de uma Gestão Escolar Participativa nas escolas do campo.

PROBLEMÁTICA

A consolidação do Conselho Escolar foi fruto de um processo de luta dos movimentos sociais representado pelo sindicato dos trabalhadores da educação pública e da sociedade civil organizada na busca por uma gestão participativa. Constitui-se um espaço de análise e reflexão da gestão democrática acerca das tomadas de decisões da escola principalmente as que tangem aos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro.

A implantação desses órgãos colegiados no Brasil foi alvo de inúmeros debates, uma vez que representa a descentralização da Gestão Escolar. O estado do Pará não foi diferente, à medida que os profissionais da educação bem como seu sindicato reivindicavam por um órgão que assegurasse a democratização no ambiente escolar. Como consequência dessa luta em 1994, a Assembleia Legislativa do estado aprovou a implantação do conselho escolar como lei estadual. (SINTEPP, p. s/d).

Dessa forma, os atores que englobam o contexto escolar pais, alunos, professores passam a compartilhar com o gestor as ações

importantes da escola no que se refere ao controle, fiscalização e avaliação da unidade de ensino, bem como do uso de recursos financeiros para o melhoramento das atividades pedagógicas desenvolvidas a escola.

O conselho escolar sendo um mecanismo de luta pela efetivação da gestão democrática deve estar atento às problemáticas da escola, principalmente daquelas que pertencem ao contexto do povo camponês, haja vista que essa realidade social e educacional é marcada por inúmeras especificidades e conflitos.

A respeito disso o Caderno do Conselho Escolar do MEC (2000, p. 46) argumenta que;

Nas escolas do campo, esse mecanismo de gestão democrática deve resguardar as especificidades locais. Estas especificidades apontarão para a melhor forma de organizar os espaços democráticos e participativos. O conselho escolar, em especial, poderia funcionar como núcleo para a socialização, discussão e construção de trabalhos coletivos da escola e da comunidade.

Frente a este contexto o presente projeto buscará analisar a atuação do conselho escolar na escola do campo Esmaelino Braga do Nascimento, visando apontar indagações a respeito de sua atuação à medida que este tem servido apenas administrar recursos financeiros impossibilitando assim com a participação do conjunto de conselheiros na gestão pedagógica da escola.

Dessa maneira se questionará:

Qual o papel do conselho escolar na gestão da escola do campo?

Como está atuando o conselho escolar na EMEF Esmaelino Braga do Nascimento?

De que forma o conselho escolar pode atuar como espaço de reflexão e ação das problemáticas inerentes à realidade camponesa?

OBJETIVO GERAL

Analisar a atuação do conselho escolar na gestão da escola do campo, em especial o da EMEF Esmaelino Braga do Nascimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Discutir o papel do conselho escolar na gestão da escola do campo;

Verificar como vem atuando a gestão participativa através do conselho escolar na EMEF Esmaelino Braga do Nascimento.

Analisar de que forma o conselho escolar pode atuar como espaço de reflexão e ação das problemáticas inerentes a realidade camponesa.

METODOLOGIA

Essa proposta de trabalho visa analisar o Conselho Escolar das escolas do campo, em especial o da EMEF Esmaelino Braga do Nascimento, localizada na comunidade de Anoirá no município de Augusto Correa-Pará, verificando sua atuação e o seu papel na gestão atual da referida escola.

Sendo assim, essa pesquisa será desenvolvida dentro da abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo, pois se buscará observar e analisar determinada realidade, levantando dados e descrições que fortaleçam os argumentos referentes à temática a ser discutida, pois esse tipo de pesquisa como enfatiza Bogdan e Biklen (apud LUDKE E ANDRÉ, 1986. P. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A realização dessa pesquisa terá em vista a observação da realidade, documentos e experiências dos sujeitos objeto de estudo da pesquisa, o enfoque teórico metodológico será dialético crítico que segundo Teixeira (2005, p. 132);

É marcadamente crítico e tem a pretensão de desvendar os conflitos de interesses. Privilegia estudos sobre as experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análise contextualizada a partir de um prévio referencial teórico.

Portanto, esse enfoque permitirá um olhar dinâmico e conflitivo junto da realidade a qual está se propondo estudar.

Em relação aos métodos da coleta de dados, será utilizada a observação participante e entrevista.

A observação se faz importante uma vez que proporciona verificar novos aspectos da pesquisa, à medida que ela for avançando, pois segundo Ludke e André (1986, p. 28) “é uma estratégia que envolve todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”.

A entrevista como instrumento de coleta de dados será de extrema importância que permitirá uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, respeitando e analisando o ponto de vista de cada um, pois o objetivo da entrevista é compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados. Dessa forma os sujeitos da pesquisa serão os representantes do Conselho Escolar: diretor, pais, alunos, professores e comunidade em local.

De posse dos dados será feita análise interpretativa crítica, uma vez que se visa mostrar e explicar a atuação do conselho escolar da EMEF Esmaelino Braga do Nascimento, frente aos desafios da gestão participativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Esmaelino Braga do Nascimento está localizada na comunidade de Anoirá, distante a nove quilômetros da sede do município de Augusto Correa, tendo como via de acesso a PA Patal-Araí. Estruturalmente a escola possui: 02 salas de aulas, 01 secretaria, 02 banheiros, 01 cozinha e 01 setor de almoxarife, estando todos em péssimo estado de conservação.

A mesma conta em seu quadro funcional com: 04 professoras, sendo que, 02 (duas) possuem nível superior, 01 (uma) superior incompleto e 01 (uma) magistério, 02 (dois) auxiliar de serviços gerais, sendo que 01 (um) possui nível superior e um auxiliar administrativo, 01 (um) coordenador pedagógico e 02 (dois) vigias. Na escola funcionam turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo que, além de atender alunos da própria comunidade atende também de comunidade do entorno como: Incruzo, Boa Esperança e Patal.

A maior dificuldade encontrada pelos profissionais da instituição da EMEF Esmaelino Braga do Nascimento é proveniente da má condição estrutural de suas repartições, sendo que, os banheiros foram lacrados, pois não pode ser usados. A secretaria, atualmente é um espaço plural, servindo de depósito da merenda e de todo bem material de expediente e consumo da escola. Já as salas de aulas, além das atividades cotidianas das professoras funcionam como espaço pedagógico: biblioteca e sala de informática.

Essa é uma realidade enfrentada pela grande maioria das escolas do campo em Augusto Correa. Escolas pequenas e de difícil acesso, composta em sua grande maioria de duas salas de aulas em que o

professor além de ter que superar a má condição estrutural da escola ainda tem que socializar com os educandos uma educação baseada nos princípios urbanos da escola brasileira, relegando ao descaso assim os saberes e as práticas educativas da comunidade local.

Porém, mesmo com as dificuldades estruturais que a escola enfrenta ainda assim se verifica que há uma participação da comunidade local nas atividades desenvolvidas pela escola, principalmente as relacionadas ao acompanhamento da vida escolar dos educandos. Constata-se que a escola é um sujeito integrante da comunidade local à medida que seu sentido de existir é o aluno da comunidade Anoirá, tão logo, viabilizar espaços de participação popular é tarefa indispensável no melhoramento da relação ensino-aprendizagem da escola com os educandos, pois os pais passam a serem sujeitos partícipes do ato de educar.

A participação da comunidade se faz condição essencial para garantir o processo de gestão participativa da escola e;

[...] constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. Constitui, portanto, elemento fundamental da propagação das concepções de diversidade e direitos humanos. A escola é parte da sociedade, e nela podem-se iniciar práticas democráticas e igualitárias. Luiz, Rical e Júnior (2013, p. 23).

Dessa forma, os Conselhos escolares são os organismos institucionais que melhor representam o conceito de participação popular nas escolas, pois seus representantes são eleitos através do sufrágio universal, tornando-se membros eletivos e de tal forma legitimados por toda a comunidade escolar. Assim, a participação da comunidade na gestão da escola se dará através do Conselho Escolar que segundo o Caderno 1 do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselheiros Escolares (2004, p. 34 e 35), consiste;

[...] em órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-

pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Como se observa o Conselho Escolar é a instância colegiada que ratifica a participação da comunidade local e escolar sendo um organismo efetivo na busca e na consolidação da gestão democrática no cotidiano escolar. É um instrumento de participação popular que viabiliza uma dinâmica descentralizada de gestão em que a todos os sujeitos envolvidos determinam as finalidades e os anseios da escolar é a partir dele que a comunidade local tem seus espaços garantidos na gestão escolar, pois é o órgão que congrega segmentos representativos da comunidade escolar, um espaço institucional, criado para fortalecer a participação das pessoas interessadas na construção de ações coletivas, numa proposta descentralizadora das decisões e fiscalizadora da utilização dos diversos recursos destinados à escola.

A consolidação do Conselho Escolar perpassa por todo um processo histórico de transformação da sociedade brasileira tão logo das políticas educacionais. Amadurece seus alicerces a partir da efetiva participação da sociedade nas tomadas de decisões do país. No tocante a isso o Conselho Escolar surge como uma conquista, mas também como necessidade de participação da sociedade nos processos de descentralização de poder no contexto da redemocratização do país.

Dessa forma, o Conselho Escolar como espaço institucional foi garantido pela Art. 206, VI da Constituição Federal de 1988, a partir do princípio da gestão democrática, assim como pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9394/96) no seu Art. 14º. “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na

educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios”, II – “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Outro dispositivo que institucionalizou a política de formação do Conselho Escolar foi a Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que visa

[...]fomentar a implantação dos conselhos escolares, por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática.

Aos conselhos escolares cabe deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação. <http://mec.gov.br/amanacioanaldefortalecimentodosconselhosescolares>

Criado em 16 de setembro de 2004 através da Portaria Ministerial nº 2.896 da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), tem se constituído como uma das principais ações do Estado brasileiro no campo da formação deste colegiado que, como promulga a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é uma das principais ações de fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas do Brasil.(Vasconcelos, Martins, Soares e Aguiar; 2013).

Pode-se dizer que o programa estimulou de forma sistemática a criação de novos conselhos e a consolidação de outros já existentes em muitas escolas do país à medida que institui um canal de comunicação direto entre as secretarias municipais, estaduais e o governo federal. Assim, foi um impulso na democratização da educação e da gestão da escola, pois fomentou nestas secretarias a operacionalização de cursos de formação de conselheiros escolares.

Mesmo sendo um órgão institucionalizado através de normativas federal, estaduais e municipais o que se verifica no entorno destes Conselhos Escolares são grandes lacunas entre teoria e prática. Na realidade, a grande maioria funciona apenas como agente captador de recursos deixando de exercer suas atribuições pedagógicas restringindo assim sua participação apenas ao caráter financeiro da gestão escolar o que de tal modo enfraquece o princípio da gestão democrática participativa.

Segundo o Caderno 1 do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselheiros Escolares (2004, p. 41), as funções do Conselho Escolar são;

a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro¹⁰. b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares. c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar. d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

Quando as funções são exercidas de forma sistêmica a escola passa a ser um espaço plural em que todos os sujeitos que compõe a instituição passam a ser agentes que compartilham as tomadas de decisões. Assim, não há uma centralidade na figura do diretor, pois a

gestão passa a ser compartilhada entre esses sujeitos por isso que o Conselho Escolar tem que ser sempre um espaço em construção que agregue sempre aos anseios de todos os sujeitos que constroem o dia-a-dia da escola.

RESULTADOS PRELIMINARES

O cargo de coordenador pedagógico que exerço na EMEF Esmaelino Braga do Nascimento me fez conhecer os dilemas da gestão escolar, pois estamos inseridos no seio da própria gestão. As dificuldades encontradas são bastante complexas ainda mais quando se trata de uma escola do campo com estrutura física de má qualidade.

Dessa forma, para melhorar o desenvolvimento educacional, a escola, tem que descentralizar seu processo de gestão e viabilizar mecanismos de participação da comunidade local tanto na esfera administrativa, quanto pedagógica. Dentro desse contexto de participação social é que nascem os Conselhos Escolares.

A participação se faz condição necessária para sua existência exercendo assim caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador. Na EMEF Esmaelino Braga do Nascimento o que presenciamos é que o Conselho Escolar tem perdido seu sentido de órgão colegiado de representatividade da comunidade local e escolar, pois tem exercido apenas sua tarefa de fonte captadora de recursos, deixando de lado o seu caráter pedagógico.

O processo de participação dos conselheiros é muito incipiente só a exercem apenas em momentos esporádicos se reunindo somente quando se trata de algum recurso a ser captado pela escola. Neste período, o que verifiquei é não houve nenhuma assembleia em que o Conselho exercesse seu papel mobilizador para que a comunidade deliberasse sobre temas relevantes para a escola.

A escolha dos conselheiros se dar a partir de um pequeno grupo de pessoas quase sempre ligadas a gestão escolar. Assim, a composição do Conselho Escolar é feita quase sempre que pelos mesmos membros, realizando apenas um processo de rotatividade nas funções de eleição em eleição.

Logo podemos dizer que não há uma gestão participativa na EMEF Esmaelino Braga do Nascimento, pois o Conselho Escolar é apenas um instrumento de caráter financeiro nas mãos da própria gestão escolar. No decorrer das minhas atividades como coordenador pedagógico na

escola em nenhum momento houve uma relação efetiva entre escola e conselho escolar para determinar os direcionamentos do processo pedagógico da escola.

Em suma, o Conselho Escolar da referida escola serve apenas aos interesses de quem se encontra na gestão escolar. Constituindo-se no cotidiano da escola apenas como um instrumento vazio e sem desnecessário na visão de seus conselheiros, pois estes desconhecem suas funções dentro do processo de descentralização da gestão escolar minimizando assim a democracia dentro da escola.

REFERENCIAS

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. Traços de uma identidade em construção. In. KOLLING, E. J & CERIOI, P. R (ORG). Educação do campo: identidade e política públicas: Coleção por uma educação básica do campo. Brasília: 2002.

UDK, M & ANDRÉ. M.E.D.A. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TEIXEIRA, Elisabeth. As três metodologias: academia, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUIZ, Maria Cecília, RISCAL, Sandra Aparecida & JUNIOR, José Roberto Ribeiro: Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In. LUIZ, Maria Cecília, NASCENTE, Renata Maria Moschen (org). Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará. Conselho Escolar: um espaço democrático. 2ª edição. Belém: SINTEPP, S/D.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/96.

BRASIL, Congresso Nacional. Constituição Federal do Brasil, 1988.

MEC/SEB, Caderno dos Conselhos Escolares, 1 volume. Brasília: MEC, 2004.

MEC/SEB, Caderno dos Conselhos Escolares, 9 volume. Brasília: MEC, 2006. http://mec.gov.br/programa_nacional_de_fortalecimento_de_conselhos_escolares

O processo de formação dos trabalhadores técnico-administrativos da Universidade Federal do Pará: uma investigação sobre as ações de qualificação do CAPACIT/UFPA destinadas ao Campus de Cametá

Rubens da Costa Ferreira – Universidade Federal do Pará

Gilmar Pereira da Silva – Universidade Federal do Pará

1 – CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Como nossa proposta de pesquisa é analisar o processo de formação instituído pela Universidade Federal do Pará e destinado aos servidores técnico-administrativos lotados no Campus de Cametá, via ações formativas do Centro de Capacitação da UFPA – CAPACIT, nosso locus de pesquisa é o referido centro, bem como o Campus de Cametá.

O Centro de Capacitação da UFPA fundado no ano de 2000, inicialmente com a tarefa de realizar treinamento aos servidores (docentes e técnico-administrativos) nas áreas de gestão financeira, recursos materiais e patrimonial, uma vez que era ligado à Pró-reitoria de Administração da UFPA, órgão da administração superior cuja função é gerir os recursos financeiros e materiais da instituição, hoje se apresenta com uma proposta mais ampliada de atuação. O CAPACIT representa uma unidade institucional responsável pela capacitação e desenvolvimento profissional dos servidores (docentes e técnico-administrativos), pois faz parte da Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento dentro da Diretoria de Desempenho e Desenvolvimento da Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – PROGEP. Dessa forma, o Centro de Capacitação (CAPACIT) representa um local onde são realizados os cursos/treinamentos e não uma unidade de planejamento e constituição das políticas de formação no âmbito da UFPA. Portanto, quando da realização de nossa pesquisa nos referiremos ao CAPACIT não apenas enquanto local de realização das ações formativas, mas também como parte da Unidade responsável

em sistematizar e coordenar a política de formação na UFPA que é a Diretoria de Desempenho e Desenvolvimento e a Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento, dentro da estrutura organizacional da Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – PROGEP.

O objetivo de nossa pesquisa é analisar o processo de formação destes sujeitos, a partir dos referenciais teóricos e metodológicos, buscando entender se essa formação ocorre na perspectiva gerencial ou se representa uma formação *omnilateral*, buscando identificar três possíveis dimensões dessa formação: a dimensão política, a dimensão prática (ações) e a dimensão dos sujeitos. Assim, o objeto de nossa pesquisa é analisar o processo de formação do servidor técnico-administrativo lotado no Campus da UFPA em Cametá, buscando compreender sua relação sócio-profissional a partir da capacitação realizada pelo CAPACIT, procurando problematizar sobre os seguintes aspectos:

- ✓ Qual é a política de formação do CAPACIT/UFPA?
- ✓ Como se operacionalizam as ações dessa formação?
- ✓ Qual a visão dos servidores técnico-administrativos sobre esse processo de formação?
- ✓ Qual o nível de participação que estes servidores tiveram na formulação das propostas de formação definidas pelo plano anual de capacitação do CAPACIT/UFPA?
- ✓ O que ideologicamente está subjacente a esta proposta de formação?

Nossa pesquisa utilizará o materialismo histórico e dialético como método de análise, por considerar de fundamental importância o entendimento da relação das coisas para a construção do entendimento da realidade como um todo. Para Triviños (1992) o materialismo dialético, como base filosófica do marxismo, “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (p. 51). Assim, a dialética marxista entende que a relação de construção da realidade é motivada pelas contradições sociais quando defende que *“não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência”* Marx (1998), reforçando a necessidade de entendimento dos fenômenos sociais a partir da luta de classes. Dessa forma, o homem tanto cria suas relações sociais quanto por elas

é criado, por isso o materialismo também é histórico, uma vez que a transformação da sociedade depende da ação concreta dos homens no tempo.

Para Kopnin (1978, p. 104) o conteúdo do método histórico e dialético marxista se baseia nas chamadas leis básicas da dialética que são: *1) lei da unidade e luta dos contrários, 2) lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas e 3) lei da negação da negação*, que se apresentam como fundamentais para opor o método marxista ao método de análise de uma base metafísica. Contudo, segundo o autor, essas leis podem muito bem ser complementadas com outras, as quais ele define como *leis não-básicas*.

Triviños (1992) nos apresenta como as três categorias principais do materialismo dialético a *matéria, consciência e prática social*. Ele destaca que a matéria, enquanto categoria filosófica é o que designa a realidade objetiva, pois é a forma própria do homem com a natureza, com o mundo. Contudo, a matéria, apesar de ser conjecturada pelas nossas sensações, existe independente delas (TRIVIÑOS, 1992, p. 56).

A consciência é uma propriedade da matéria evoluída que tem como função a de refletir a realidade objetiva para dar surgimento às sensações, conceitos, juízos, representações, etc. Para Triviños (1992), “o trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento desta propriedade do cérebro humano, a consciência, de refletir a realidade objetiva” (p. 62). A prática social se refere diretamente a atuação em busca da transformação consciente das condições materiais, ou seja, a prática enquanto transformação da realidade objetiva: a práxis.

É de fundamental importância a distinção entre o método de pesquisa e a metodologia utilizada na pesquisa, uma vez que esta última se apresenta como a doutrina do método, uma espécie de teoria do método (KOPNIN, 1978). Dessa forma, utilizaremos uma metodologia de pesquisa de base qualitativa no que dispõe Triviños, Gonçalves, Lüdke e André, pois esta abordagem tem como proposta utilizar o meio social como fonte imprescindível de dados, ponto o pesquisador como principal instrumento. Para Triviños (1992) “as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas” (p. 122). Assim, a escolha da abordagem qualitativa se refere à necessidade de buscar o entendimento do processo de

formação dos servidores técnico-administrativos a partir das relações que estes estabelecem dentro do contexto social, enquanto servidores públicos e enquanto sujeitos, trabalhadores de uma classe.

A pesquisa será do tipo descritivo-analítica, uma vez que procuraremos descrever e analisar as características dos servidores técnico-administrativos da UFPA lotados no Campus de Cametá, referentes aos saberes, a identidade, atitudes, perspectivas, atuação profissional e as relações com a qualificação recebida da UFPA via ações do CAPACIT. Para Gonçalves (2007) este tipo de pesquisa busca descrever as características de um objeto de estudo, procurando analisar, dentre outras coisas, as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, buscando descobrir a existência de relações entre variáveis. Triviños (1992) ressalta que o tipo descritivo na abordagem qualitativa intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência, buscando as causas da existência dele, para explicar sua origem e suas relações, tentando perceber as consequências que terão para a vida.

Assim, desenvolveremos uma pesquisa sobre uma problemática vivenciada em um campo profissional do qual faço parte, o que poderá ajudar a compreender melhor essa dinâmica, porém utilizando um processo indutivo de análise dos dados, buscando não nos preocuparmos em achar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos, pois as abstrações vêm se formando e se consolidando basicamente pela análise dos dados, a partir da relação destes com o referencial teórico.

O contexto escolhido para essa pesquisa é o Campus da UFPA em Cametá e o CAPACIT/UFPA, cujos sujeitos informantes serão 08 técnicos-administrativos com maior tempo de serviço, lotados neste Campus, a coordenação do Campus de Cametá, bem como a coordenação do CAPACIT/UFPA, a Diretoria de Desempenho e Desenvolvimento e a Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento da Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – PROGEP, totalizando em 12 (doze) sujeitos.

As técnicas/instrumentos utilizados nessa pesquisa serão a entrevista semi-estruturada e análise documental. Para Triviños (1992), a entrevista semi-estruturada possibilita que o informante participe na elaboração do conteúdo da pesquisa, pois, tende-se partir de questionamentos básicos, apoiados em hipóteses que podem oferecer amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão

surgindo a partir das respostas do informante. Para Lüdke e André (1986) uma das grandes vantagens da entrevista é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado, o que não ocorre, por exemplo, na observação unidirecional, onde tende a se estabelecer uma relação hierárquica entre ambos.

A outra técnica utilizada será a análise documental da legislação que rege a política nacional de qualificação técnica-administrativa, do Plano Anual de Capacitação 2014 do CAPACIT/UFPA (PAC) e do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA 2011-2015 (PDI).

2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para analisarmos a formação efetivada pelo CAPACIT/UFPA destinada aos servidores técnico-administrativos do Campus da UFPA em Cametá, objetivo de nossa pesquisa, ampliaremos a revisão teórica sobre as categorias qualificação, gestão gerencial, unilateralidade, omnilateralidade, emancipação, capital humano e formação profissional, apoiando-nos inicialmente em Frigotto (1993), Machado (1996), Kuenzer (1997), Schultz (1971), Marx (1993), Silva (2005) dentre outros autores.

Para entendermos a configuração e o processo de reformulação das estratégias adotadas pelo sistema capitalista sobre a formação educativa, precisamos primeiramente entender qual a relação que este processo tem com a noção de equidade social e ascensão social, que no princípio liberal deve ser provido através da educação. A Teoria do Capital Humano (Schultz, 1971) é tomada como importante para esta concepção, pois ela vincula a escolarização à melhor qualidade de vida e a uma melhor renda, conseqüentemente, melhor condição social.

Para esta teoria, o investimento no indivíduo pode promover o aumento de sua produtividade, a fim de levá-lo à mobilidade social e melhor ganhos salariais por meio de sua preparação adequada para o trabalho. Frigotto (1993) afirma que a educação passa a ser definida

pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado. (p. 67).

Assim, esse princípio defende que o sucesso profissional é resultante de alguns “valores” que a pessoa recebeu que acabam aumentando sua produtividade. Dessa forma, “aspectos ligados a atitudes, valores, resultado do processo de socialização que se efetiva na escola são mais importantes para a produtividade das pessoas na organização enquanto forneçam hábitos de funcionalidade, respeito à hierarquia, disciplina, etc”. (FRIGOTTO, 1993, p. 46).

Levando em consideração esta perspectiva que a formação escolar assume tendo como intento principal a ascensão social dentro da lógica do capital, Kuenzer (1997) destaca que a educação escolar tem uma finalidade clara, que é a de preparar os pobres para atuarem no sistema de produção, sempre nas profissões de níveis inferiores e o que ocorre na escola não é o processo de produção e também reprodução do conhecimento para esta, mas sim uma transmissão de conhecimentos, com conteúdos esvaziados de criticidade que formam o aluno, com habilidades e atitudes flexíveis que é facilmente substituído na nova ordem do mercado.

Assim, a desigualdade entre os países não é uma questão estrutural, decorrente das relações imperialistas, mas uma questão conjuntural que poderá ser resolvida com o tempo, através de estratégias adequadas, como a formação de recursos humanos e o intervencionismo do Estado no planejamento da educação (KUENZER, 1997, p. 59).

Dessa forma, a educação passa a assumir a função de qualificação para o trabalho, sem considerar a formação para outras dimensões importantes para a atuação do cidadão em sociedade.

Segundo Kuenzer (2011) a função da escola se expõe como determinada e determinante na medida em que nela se apresenta uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber, contudo, a escola burguesa tem sido a de historicamente apresentar um projeto pedagógico adequado às necessidades do capitalismo, levando esta mesma escola a exercer suas funções pela via da exclusão.

Dessa forma, podemos destacar que a educação destinada aos trabalhadores sempre teve um viés de contemplação de uma lacuna no plano de produção do sistema econômico vigente. As habilidades exigidas destes nos apontam categorias trazidas pelo modelo de acumulação do capital a partir dos anos 70 do século XX até o modo de produção toyotista, onde se agrega a ideia de profissional polivalente

para atuar também como gerente, com competências e habilidades para atuar e liderar equipes. Para Antunes (2009), o Toyotismo, como proposta de intensificação do trabalho,

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho” dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva na essência, as condições do trabalho alienado e estranho. (p. 54)

Considerando a proposta educacional vigente, a partir do modelo econômico atual, à luz da análise de teóricos do campo educativo, pressupomos que a proposta formativa destinada aos servidores públicos brasileiros apresenta-se também dentro de uma perspectiva de produção e gerência, priorizando a eficiência e eficácia institucional, sobretudo com a nomenclatura de “formação continuada” ou “qualificação”.

Araújo (2001) destaca que a proposta formativa desenvolvida ao nível da formação profissional atrela-se a noção de competência, pois busca objetivar os procedimentos que dão sentidos práticos para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, com suas especificidades e exigências atuais. Ele destaca que antes no Fordismo/Taylorismo a qualificação profissional, termo bastante limitado para indicar uma ação formativa mais ampla, baseava-se na busca de procedimentos que favorecessem o aprimoramento de movimentos repetitivos na linha de produção, porém hoje, com a noção de competência, a formação profissional aparece “comprometida com estratégias que visam a aumentar a produtividade das empresas e, para isso, apóia-se na motivação e nas amplas capacidades dos trabalhadores e se associa a outras estratégias de caráter tecnológico, organizacional e de mercado” (p. 18). Ou seja, a formação profissional ao mesmo tempo em que atua na formação para o mercado de trabalho, busca possibilitar o exercício de atividades profissionais que não sejam limitadas, mas bastante amplas do ponto de vista quantitativo as quais o mercado capitalista hoje exige.

Dentro desta perspectiva, as instituições públicas criam ações de qualificação ou formação continuada de seus servidores, onde a formação para o incremento, aprimoramento, eficiência e eficácia

do trabalho é tido como objetivo prioritário. Ou seja, um modelo de formação dentro da proposta da administração gerencial, cuja ação se baseia na racionalidade de recursos e procedimentos

Paro (2008) destaca que na administração pública gerencial a racionalização do trabalho, cuja proposta é orientada para a produtividade máxima, se materializa enquanto racionalidade funcional quando os meios de produção são adequados da melhor forma possível à consecução do fim visado. Contudo, segundo o autor, essa racionalidade “mostra-se insuficiente quando se trata de atender às necessidades humanas em sua globalidade, já que a racionalidade nas partes não garante, por si, racionalidade no todo do sistema” (p.57). Dessa forma, há de se considerar a necessidade de uma racionalidade no sentido mais amplo possível, que englobe a questão social, cuja finalidade principal deva ser a objetivação das demandas de todas as classes e cuja educação tenha um papel fundamental nesse processo. Pensado dessa forma, haveria então a necessidade de uma verdadeira transformação econômica e social, sobretudo no modelo formativo no campo educacional em vigência, para que esse projeto de ampliação de garantias se efetivasse. Assim, cabe então discutirmos o princípio da omnilateralidade humana como uma proposta de formação ampla, tanto do trabalhador quando do ser social.

Em Marx a definição de omnilateralidade se relaciona com o princípio de uma formação voltada para a constituição do sujeito enquanto ser social. A educação articularia trabalho e a relação deste com a construção do sujeito onisciente, ou seja, um sujeito capaz de realizar ações que pudessem favorecer a mudanças impostas pela força produtiva do capital e exercitar, dessa forma, a práxis enquanto ação consciente capaz de levar a uma revolução, ao contrário do conceito de unilateralidade que em uma sociedade capitalista é condicionada por uma prática social que separa atividade material e atividade intelectual, bem como formação técnica e formação intelectual.

Marx (1998) vai destacar que a essência humana é concretizada pelo trabalho, pois é partir do trabalho que o ser humano coloca suas forças em movimento aperfeiçoando a realidade objetiva e melhorando a vida humana, permitindo uma melhor convivência para as gerações futuras.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente

dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx & Engels, p. 19)

Assim, em uma sociedade capitalista em que vivemos, a qual é fundamentada nos moldes da divisão técnica do trabalho, que colocam o homem em posição de objeto, formar para uma perspectiva omnilateral significa contrapor-se ao modo capitalista de formação humana, possibilitando a libertação e humanização. Para Frigotto,

Formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc, sem o que o humano se atrofia. (1993, p. 157).

Assim, podemos entender que a omnilateralidade poderá possibilitar uma formação emancipatória da classe trabalhadora, tanto em nível de formação inicial, mas também enquanto uma formação continuada, cuja proposta de análise de nossa pesquisa se pautará nesta última.

O sentido de emancipatório em Gramsci (1984) é tido como o processo de libertação que deve perpassar pelo entendimento de que o econômico e político são construções de uma mesma realidade, entendimento necessário para a construção de um novo bloco histórico. A escola é vista neste contexto como fundamental para se trabalhar estas contradições, sempre numa perspectiva dialética de aceitação e negação. Paulo Freire (1978) vincula o sentido de emancipatório ao libertador e transformador, quando destaca que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra. Destaque principal para o desenvolvimento de seu método educativo, cuja tarefa era alfabetizar dentro desta perspectiva libertadora e transformadora, também entendida como emancipatória.

Dessa forma, a pesquisa busca compreender em que medida as ações de formação do CAPACIT destinadas aos Técnico-administrativos

do Campus da UFPA em Cametá podem estar contribuindo para a legitimação de um modelo de formação destinado a esses servidores pautado na lógica de mercado ou na perspectiva de formação integral ou se concorrem dialeticamente elementos dessas duas perspectivas de formação.

3 – A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SERVIÇO PÚBLICO.

3.1 - CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DOS TRÊS MODELOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A formação do estado brasileiro seguiu a mesma tendência da formação de muitos outros países, sobretudo aqueles que puderam vivenciar a experiência de terem sido colônias de países europeus, em função de seus “descobrimientos”.

A primeira característica que o estado brasileiro apresentou foi o que Max Weber e outros teóricos das ciências sociais e da administração definem como “patrimonialista”, caracterizado pela relação de obediência do cidadão ao estado, caracterizada pelo sistema de “dominação legítima”, pois para Weber (1999) dominação é “a probabilidade de encontrar obediência a uma norma de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (p. 33). Este conceito está diretamente ligado à ideia de poder enquanto exercício legítimo de imposição em uma relação social, mesmo com resistências.

Dentro desta perspectiva, o “patrimonialismo” é o exercício de poder por uma autoridade superior, cuja relação se baseia em concepções individuais e particulares onde a esfera privada e a esfera pública não se dividem, pois ambas são geridas e controladas com interesse pessoal e a partir de uma visão individual, outorgado pelo poder concedido pelo cidadão. Esta estrutura de estado, importado por Portugal para suas colônias, foi transformada em padrão de administração pública, o que representa, talvez, umas das características mais marcantes do subdesenvolvimento brasileiro.

Em seguida foi instituído o modelo de administração pública “burocrática”, cuja proposta “inovadora” seria separar os interesses pessoais dos interesses coletivos na administração pública, ou seja, um dos objetivos seria proteger a sociedade de arbitrariedades cometidas em nome da gestão da coisa pública e assim assegurar o interesse social, uma visão instituída pelo liberalismo. Para Silva Júnior (2002),

Em muitas obras sobre o liberalismo pode-se notar a ênfase nos direitos inalienáveis à vida: à liberdade, à igualdade e à propriedade dos indivíduos em sociedade, como instituidores do Estado, para garantia desses direitos e, portanto, para garantia dos homens de sua espécie. (p. 13)

Esta nova forma de organização da administração pública estava em busca de um fortalecimento da máquina estatal, sobretudo econômico, em função da crise de 1930. A partir dessa configuração, podemos entender que esse modelo de administração, diferente do modelo de administração “patrimonialista”, precisou lançar mão de novas estratégias e procedimentos para garantir a organização de uma estrutura que pudesse dar conta de controlar e gerir a coisa pública, uma vez que a prioridade seria a produção de bens e serviços.

Dessa forma, para o alcance da proposta, o modelo burocrático enfatiza aspectos formais, buscando o controle de processos de tomada de decisão, possibilitando o estabelecimento de uma hierarquia funcional severa, baseada em princípios de profissionalização e formalismo. Assim, cabe aos funcionários especializados a tarefa de introduzir os procedimentos formais, com competências bem definidas e que estejam sujeitos ao controle hierárquico. Dessa forma, como a tendência defendida por esse modelo é afastar as relações de apadrinhamento e nepotismo próprias da patrimonialista, o funcionário burocrático exerce o cargo técnico em razão de sua competência, comprovada por processo de seleção e a partir de sua profissionalização.

O cargo público toma a importância de representação de uma profissão e não de uma ocupação, com remuneração antecipadamente conhecida pelo indivíduo e pela sociedade, que passa a ter acesso as principais informações referentes a este representante do estado. Assim, como resultado da proposta desse modelo de administração pública, houve a criação das primeiras carreiras para funcionários públicos e a realização dos primeiros processos de seleção via concursos públicos.

Silva Júnior (2002) vai destacar que a crise do estado de bem estar social e do modelo de produção fordista/taylorista possibilitaram a busca pela expansão do capital, sobretudo a partir de uma nova organização do Estado.

A administração gerencial aparece como a estratégia necessária para posicionar o Estado como regulador da economia, sobretudo no aspecto econômico, buscando o foco no controle dos resultados pretendidos.

O estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidade de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 33)

Assim, a partir da transformação para o estado regulador, a administração passou a se ocupar de funções gerenciais, de gestão do patrimônio e das tarefas do Estado. Preocupou-se assim com o controle de procedimentos, para realçar o controle de resultados pela eficiência e eficácia, buscando sempre aumentar a qualidade dos serviços prestados pelo Estado.

Com a promulgação da constituição de 1988 o estado assume a gestão gerencial, como necessária para o desenvolvimento, uma vez que nesta lei são destacados os princípios da eficiência e eficácia da administração pública.

3.2 – O SERVIDOR PÚBLICO ENQUANTO SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL

Para entendermos a evolução do papel e da função do servidor público é necessário entendermos o conceito de serviço público.

O serviço público, como entendemos hoje, surge exatamente com o fim da administração patrimonialista, pois nasce justamente para afirmar a separação entre direito público e privado. Porém, devemos entender que a noção de serviço público se refere ao que consta no Direito Administrativo, ou seja, a atuação estatal nas atividades de responsabilidade do Estado. Ou seja, o serviço público é o campo de atuação do Estado, em que a intervenção de outros entes deve se dar de forma assessoria e não substitutiva, apesar de ficar muito confuso este princípio na execução de alguns serviços considerados como públicos. Por isso Silva Júnior (2002) destaca que o “poder regulador, sob a forma de ‘político’, é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves consequências para a cidadania e para a educação” (p. 33).

Contudo, é interessante entender que o conceito de serviço público e conseqüentemente de servidor público, não é estático, ele

sofre mutações de acordo com o contexto social, por esse motivo ele deve ser notado de acordo com a noção de estado que se adota e entendido a partir do processo histórico.

Por exemplo no período colonial, em função do modelo patrimonialista vigente, o servidor público estava a serviço do colonizador enquanto a pessoa que detinha o poder e por esse motivo também não apenas portava como também representava um certo tipo de poder.

Com a promulgação da Constituição de 1988, buscou-se parâmetros legais para atuação nos serviços públicos, uma vez que houve algumas garantias que devolveram aos servidores conquistas perdidas no período anterior, no regime militar, como a estabilidade, direito a plano de carreira, ingresso através de concurso público, dentre outros, tudo isso visando a qualidade do serviço público, frente a sua essencialidade. Dessa forma, cabe ao Estado a contratação dos indivíduos mais qualificados e melhor capacitados para o cumprimento dessas funções, princípio este bastante visível com o advento do modelo de administração gerencial.

Hoje percebemos que o funcionalismo público brasileiro assume a tarefa de disponibilizar à população atendimento e serviços de qualidade, justificando a sua atuação como ente do Estado, engajado e comprometido com a coisa pública, princípios assumidos pelo estado democrático de direito republicano.

As funções desenvolvidas tem um objetivo principal ir de acordo com as diretrizes definidas pela instituição e pelo Estado, que são sempre as de uma perspectiva qualitativa de atuação. Porém, muitas ações deixam de serem desenvolvidas dentro dessa perspectiva de qualidade e de acordo com a função de representante do Estado, quer seja pela desmotivação pessoal, o que pode ser ocasionado por questões particulares e de relacionamento ou de perspectivas internas à instituição e ao próprio serviço público, quer seja por fatores externos, caracterizados, muitas vezes, pelo tratamento e desvalorização social a que esse servidor é submetido no exercício de seu trabalho.

Em muitas dessas situações, o trabalhador do serviço público hoje não se reconhece como o responsável pela produção de seu trabalho, ou seja, o trabalho desenvolvido muitas vezes tem um sentido que Marx define como alienante ou a mais valia relativa, ocasionada principalmente pelo incremento cada vez maior de capital morto dentro das instituições, prevalecendo assim a necessidade de domínio cada vez

maior de procedimentos automatizados, auxiliando este trabalhador a realizar mais tarefas em pouco tempo.

A lógica hoje se baseia na “capacidade” ou não de domínio desses procedimentos, criando uma divisão dentro da categoria servidor público entre os que têm esta “competência” e os que não conseguem acompanhar este advento viabilizado pela ciência. A dinâmica do trabalho diário se transforma em uma dinâmica mecanizada de ações e procedimentos organizados, muitas vezes não permitindo a busca pelo novo e pelo imprevisto, mas somente incentivando a inovação dentro de parâmetros pré-definidos pelo sistema produtivo. A esse movimento, PARO (2008) vai atribuir relação com o processo de divisão pormenorizada do trabalho, uma das características principais da administração pública gerencial, dentro dos princípios da racionalidade produtiva.

A instituição destes princípios no exercício do serviço público brasileiro surge como uma definição dos modelos de produção definidos pelo capitalismo, via legitimação do Estado, através da regulamentação e da organização da estrutura estatal. Essa organização de procedimentos teve uma grande contribuição ideológica e política pelo processo de reformulação do estado brasileiro, principalmente através da reforma da gestão pública, tendo Bresser-Pereira (1990) como um dos seus principais representantes.

Com esse movimento, o servidor público hoje acaba reproduzindo uma práxis produtiva ou burocrática, o que leva ao enfraquecimento da categoria trabalhador do serviço público quando, segundo Marx

(...) é uma práxis que, por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que inclusive se voltam contra ele. (VÁZQUEZ, 1990, p.136)

Portanto esta práxis produtiva ocasiona o enfraquecimento do trabalhador enquanto sujeito individual e do trabalhador enquanto categoria organizada, pois nesta última, se apresenta também como necessário um nível de conhecimento que vá além do entendimento superficial, mas que forneça meios para que o trabalhador se reconheça como indispensável no processo de produção e que, portanto, sua participação é determinante para este processo. Ou seja, há a necessidade da passagem desta práxis produtiva para a práxis revolucionária, tal

qual Marx defendia. O princípio que se deve perseguir hoje tendo como proposta uma mudança paradigmática de formação, deve basear-se no trabalho como princípio educativo, ou seja, o fortalecimento das bases teóricas e práticas que favoreçam a formação para a superação dos malefícios apresentados pelo processo de degradação do trabalho e a busca pela superação do trabalho abstrato, tendo a formação a importância de preparação para o exercício da práxis revolucionária.

4 – BREVE ANÁLISE DOS LEVANTAMENTOS REALIZADOS ATÉ O MOMENTO

Nossa pesquisa se apresenta em fase inicial, contudo, pudemos fazer alguns levantamentos preliminares de documentos que normatizam a proposta de qualificação dos servidores públicos brasileiros e dos técnico-administrativos da UFPA e analisá-los à luz de nossos referenciais bibliográficos, onde conseguimos realizar algumas reflexões em torno de várias questões.

Analisando uma parte da legislação que rege a política de formação e desenvolvimento dos servidores públicos (Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006, Portaria MPOG nº 208, de 25 de julho de 2006 (MPOG) e Portaria MEC nº 27, de 15 de janeiro de 2014) encontramos frequentemente termos como “competências”, “habilidades”, “eficiência” e “eficácia”, exatamente vinculando à ação formativa, desenvolvida pelo estado tanto no âmbito das instituições, como em instituições públicas próprias, ao critério de qualidade do serviço público, como condicionando para o desenvolvimento do servidor na carreira. A luz do que verificamos no modelo de administração pública gerencial, estas leis sugerem que a formação esteja pautada em um princípio de unilateralidade, como propósito de formação para o desenvolvimento da atividade-fim na instituição, ou seja, uma atividade técnico-burocrática baseada na capacitação de realização de uma ou de várias tarefas, tendo em vista a divisão técnica do trabalho e o princípio da racionalidade. Para Araújo (2001) esse princípio, tendo por base a pedagogia das competências “explicitam tarefas e funções definidas para atividades profissionais tendo em vista uma pedagogia que desenvolva aquilo que a realidade aponta como o necessário” (p. 47). Porém,

Este tipo de definição dos objetivos, vinculando utilitariamente e de forma imediata formação e trabalho,

vem orientando a Pedagogia das Competências na elaboração de procedimentos seqüenciais de aprendizagem. Entretanto, ao vincular a formação com as referências demandadas pelas empresas e limitar-se ao atendimento destas, pode-se inviabilizar uma formação mais ampla dos trabalhadores, capaz de lhes propiciar a capacidade para lidar com o imprevisto. (ARAÚJO, 2001, p. 48)

Por esse motivo, Silva (2005), defende a necessidade de uma educação verdadeiramente comprometida com a emancipação do trabalhador, quando destaca:

(...) observamos que um processo educacional emancipatório nunca foi tão necessário como agora. Mas do que operar à máquina – movimento simples de realizar -, é fundamental que o trabalhador entenda todo o processo. Acreditamos que isso só se realizará mediante uma base científica que o possibilite compreender diversos ramos do conhecimento, da cultura e das artes. Assim, o homem em construção se perceberá como tal e, com isso, buscará, em sua interação com a história, dar conta da sua integridade, isto é, da sua possibilidade de, ao envolver-se com o trabalho manual e com o intelectual, estar capacitado para colocar-se como sujeito e autoridade em relação ao “autômato”(...). (p. 109-110)

Identificamos também que a proposta de formação em nível de capacitação formulada pelo CAPACIT/UFPA, constante em seus documentos como o Plano Anual de Capacitação 2014 e o PDI 2011/2015 da UFPA, levantam uma necessidade de formação de seu corpo técnico-administrativo que possa garantir a obtenção ou domínio da capacidade de realizar uma tarefa que surge na emergencialidade do trabalho e não a possibilidade de uma formação que lhe permita compreender e agir crítica, consciente e eticamente no mundo em que vive. Dessa forma, destacamos a necessidade de uma educação que esteja de acordo com as reais demandas da classe trabalhadora, que almejam muito além da formação para o trabalho, mas sim a formação a partir do trabalho, ou o trabalho como princípio educativo, ou seja, um princípio formativo presente em Gramsci, quando da formulação da escola unitária, em Pistrak, na educação libertadora com o método de

Paulo Freire e na formulação da educação politécnica de Marx.

Acreditamos, baseado inicialmente a partir destes documentos legais, que a proposta da UFPA não esteja ainda possibilitando uma formação mais geral, a fim de munir esses servidores da capacidade crítico-emancipatório, que os torne um ser consciente dos problemas de seu tempo, de seu mundo, um sujeito capaz de contribuir para produção de uma sociedade mais justa e igualitária, tomando-se o que dispõe Frigotto (1993) quanto à formação dos trabalhadores estar voltada para uma perspectiva *omnilateral*.

Essas impressões iniciais fazem parte de uma pesquisa que está em andamento, cuja análise se baseou primeiramente em levantamento documental, contudo, algumas constatações apresentadas neste trabalho ainda podem ser revistas, quando do término total da pesquisa, cuja análise se baseará também em outros procedimentos como entrevista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais**: as incoerências de um discurso. Minas Gerais: UFMG, 2001 (tese de Doutorado).

CHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____. **Os delírios da razão**: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da Exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas - SP: Editora Alínea, 2007.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1984.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: O trabalho como princípio educativo. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente**. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J. L. (Org.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MACHADO, Lucídia R. S. **Qualificação do Trabalho e Relações Sociais**. In: *Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador*. Belo Horizonte - MG, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, Eurenice. **Toyotismo no Brasil**: Desencantamento da Fábrica, Envolvimento e Resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresse. **Reforma do Estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Caderno MARE da reforma do estado: v.1)

SILVA, Gilmar Pereira da. **Trabalho, Educação e Desenvolvimento**: o Norte da Educação da CUT na Amazônia. Natal: UFRN, 2005 (tese de Doutorado).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (PDI 2011-2015)**. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_aprovado_final.pdf. Acesso em: 29/01/2014, às 21:00h.

_____. **Estatuto da Universidade Federal do Pará**. Disponível em: http://ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto/estatuto.pdf. Acesso em: 30/01/2014, às 15:30h.

_____. **Home Page do Centro de Capacitação da UFPA**. Disponível em: <http://ufpa.br/capacit/>. Acesso em: 27/01/2014, às 17:30h.

_____. **Relatório de gestão 2011 do Centro de Capacitação da UFPA**. Disponível em: http://www.ufpa.br/capacit/downloads/relatorios/Relatorio%202011_FINAL.pdf. Acesso em: 30/01/2014, às 08:30h.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva**. 2. v. Brasília: UnB, 1999.

Historia e lutas dos Tembé Tenehara, da aldeia Pitawa, no município de Tomé-Açu-PA, 2009 a 2013

Denise Barbosa Furtado, UFPA/Cuntins-Cametá, bolsista/PIBIC/Interior
Benedita Celeste de Moraes Pinto, UFPA/Cuntins-Cametá

1. INTRODUÇÃO

Os Tenetehara ou Guajajaras e os Tembé, são relacionados com os Tupinambás do princípio da colonização. Antes do primeiro contato com os franceses vindos de São Luiz, tinham uma população de 12 mil pessoas em mais de 40 aldeias no Rio Pindaré, no centro do Maranhão. No século 17 foram atacados pelos Portugueses e “regates”, para serem escravizados nas plantações de cana. A missão Jesuíta, em seguida, concentrou os índios em Maracu (agora Viana) e Carará (Monção) no Baixo Pindaré para trabalhar nas plantações e construções de estradas e igrejas. Depois da expulsão dos Jesuítas, em 1759, alguns se tornaram caboclos entre os brancos, mas a maioria voltou para seu território, para viver como indígenas em aldeias nos Rios Pindaré, Grajaú e Mearim, com uma população de 12 mil pessoas (GOMES, 2002).

Em meados do século XIX, os Tembé deixaram os Guajajaras para morar nos Rios Gurupi, Capim e Guamá, no Pará. Embora os dois ramos tenham suas relações ainda separadas, consideram-se um só povo Tenetehara (GOMES, 2002). Eles sofreram na política indígena do Império de 1845, eram explorados pelos comerciantes regatões na extração de óleo de copaíba, o que provocou a mudança constante em grupos menores.

Por volta de 1928, o SPI estabeleceu um Posto que utilizou os índios no serviço de lavoura e no comércio. Entretanto, o chefe do Posto aumentou a produção convidando colonos a entrar, o que encorajou mais casamentos mistos com os Tembé e a perda da língua Tenetehara. A atividade de caçadores de peles e madeireiros e a derrubada do mato para a criação de gado diminuiu a caça e a pesca (ISA, sd). O SPI abandonou o posto e os índios voltaram para tratar suas próprias roças em uma área já desmatada. As invasões da Terra Indígena continuaram,

além disso, a FUNAI planejou lotear uma parte para posseiros. Em 1983, os Tembés se uniram com os Tembés do Gurupi e com a ajuda do CIMI, se opuseram a tal situação. A FUNAI por sua vez os convidou a mudar para o Rio Gurupi, alguns se mudaram, mas uma boa parte deles voltou por sofrer ataques de malária e sarampo no Gurupi (ISA, sd).

Segundo Gomes, o nome Tenetehara significa “ser autêntico” em contraste com todos os outros povos, ou “aquele que é verdadeiro ser”, a “encarnação perfeita da humanidade”, que implica na autonomia social (GOMES, 2002). Os Tenetehara pensam mais em subsistência do que na produção comercial. Neste sentido, adotaram espécies de plantas domésticas, como arroz, café e temperos (as introduziram aos Kapor) e também participam na extração de madeira da floresta (BALÉE, 1994, 153).

Hoje em dia, os Tembés plantam arroz e outros produtos para vender aos brancos, para comprar roupa e artigos de fora. Negociar a troca dos produtos com pessoas de fora ou vender na cidade é responsabilidade do homem. Assim, os homens têm como função negociar, trazer as compras da cidade e colher o mel silvestre, mas não as frutas (ZANNONI, 2000). Plantam roças de mandioca de grandes extensões, extração frutos da mata e fazem plantação de varias frutas como: açaí, cupuaçu, cacau, pimenta do reino e arroz, além de criarem animais como porcos e galinhas, tanto para o consumo, quanto para a venda. Por outro lado, foi possível observar durante as atividades de pesquisa que grande maioria dos homens Tembés, principalmente os da aldeia Pitawa, estão empregados na empresa Biopalma, detentora dos campos de dendê, que ficam nos arredores desta aldeia indígena.

Os Tembés-Tenetehara (povo separado) são oriundos do Estado do Maranhão. A designação Tenetehara refere-se ao tronco linguístico Tupi, que se subdivide em Guajajarás e Tembés. A aldeia Pitawa foi assentada há três anos na reserva dos Tembés, aproximadamente 29 km da Vila de Quatro Bocas, município de Tomé-Açu, a cerca de 06 Km, distante da aldeia Tekenay (Elias Tembés, habitante da aldeia Pitawa, zona rural do município de Tomé-Açu – Pará). Atualmente, a pequena Aldeia Pitawa possui 50 habitantes, incluindo crianças e adultos, é chefiada pela cacique Deuzalina Tembés e seus filhos. A cacique e outros habitantes da aldeia dizem que sem o uso da língua Tenetehara estavam perdendo sua identidade. Contudo, defendem que é possível ter uma identidade social dupla de brasileiro adaptado à sociedade nacional e ser Tenetehara Tembés. Neste sentido, Segundo Silva, o programa de

educação bilíngüe “era efetivo em encorajar uma mudança de atitude positiva para com as duas línguas” (DA SILVA, 2001).

Até o ano de 2009 os habitantes da aldeia Pitawa moravam nas proximidades da Aldeia Tembé Tekenay, sob a responsabilidade do cacique Emídio Tembé, que relatou muitos dos problemas vivenciados pelos indígenas desta aldeia, como por exemplo, a falta de apoio por parte das autoridades, que está propiciando a desagregação dos seus parentes. Este cacique reclama do desperdício do dinheiro público, haja vista que existe na Aldeia Tekenay, um Posto Médico, recém-construído, com ótimas instalações para a prática da medicina, mas que permanece fechado, sem serventia nenhuma para os indígenas e vizinhança não indígena. O referido prédio foi construído pela FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), ou seja, com verba federal, sem nenhum equipamento necessário para seu devido funcionamento, assim como, também não foi realizado a contratação de profissionais de saúde para trabalhar no dito Posto de Saúde.

2. A FORMAÇÃO DA ALDEIA PITAWA

O nome Pitawa, quer dizer beija-flor, na língua indígena materna. Investigando este povo em sua gênese é possível compreender fatores contemporâneos que eles vivenciam, assim como tantas, essa sociedade tribal também é impulsionado por fatores como: melhores condições de vida e reconhecimento social, não só por parte das autoridades vigentes, mas por seus “parentes” de outras aldeias próximas, por assim dizer (ALONSO, 1996), o que nos leva aos motivos que levaram os integrantes da aldeia Pitawa, a deixar a aldeia sede Tekenay, (bem-te-vi na língua indígena materna), onde eles vivam anteriormente.

Como coloca Confúcio “a natureza humana é a mesma, são os hábitos que os mantem separados” (CONFUCIO 300 a.C). O relato de Eliabe Silva Tembé evidencia de forma precisa o motivo da fragmentação da Aldeia Tekenay e o surgimento da Pitawa e a sua preocupação com o repasse da cultura indígena:

“os mais velhos não mostraram um exemplo de educação de como se viver em uma comunidade indígena, os mais velhos acham que sabem de tudo, mas não repassam pros mais jovens, nossos pais e tios não nos ensinaram a dar credito na cultura. Se hoje estamos separados os culpados não somos nós, juventude, são os próprios testas de ferro lá de dentro que não

tinha união com os “parentes” e por isso hoje eles se acham sós, mas nós estamos de braços abertos para receber qualquer um deles desde que peçam perdão para toda a comunidade, pois quando a Lídia se formou e dava aula na aldeia, uma cacica velha queria pagar na cabeça dela, porque ela queria resgatar a cultura, pois só ela mandava e desmandava na aldeia, aí eu disse pra minha irmã que se ela confiasse em mim, nós íamos fundar nossa própria aldeia, que nós estamos no zero, não sabemos de nada, mas nós sabemos andar e falar e hoje a nossa aldeia taí e até já tem professor de arte e de língua e tá tudo dentro dos conformes, podemos não conseguir resgatar os cem por cento da cultura , mas ao menos setenta nós vamos, e se eles tiverem ao menos trinta por cento é muito, hoje o tio Emídio e tia Domingas querem se apadrinhar, mas se eles disserem que nós damos apoio pra eles é mentira, nem com nojo, pois quando a Lídia queria o apoio dela pra ensinar a cultura ela nem bem deixou ela terminar de falar e disse que ela não era capaz, e muitas vezes fomos humilhados e expulsos da aldeia, até primo meu morreu por causa disso, foi expulso e branco matou na vila, depois eles levaram o corpo pra aldeia e choraram lagrimas de crocodilo em cima” (Fala de Eliabe Silva Tembé).

Pelo que se pode perceber a formação da aldeia se deu por conta de um desentendimento familiar ocorrido na aldeia sede, Tekenay, como Deuzalina Tembé, atual cacique da aldeia Pitawa, que também é mãe de Elíabe, havia adquirido um terreno “na beira de estrada”, aproximadamente 29 Km da Vila de Quatro Bocas, no município de Tomé-Açu, e cerca de 06 Km de distancia da aldeia Tekenay, que era utilizava só para fazer o plantio de roças de mandioca, milho e arroz, e que a partir da desavença entre seus parentes Tembé, essa indígena juntamente com sua família, filhos, filhas, genros, noras,netos e netas, formaram ali a Aldeia Pitawa, sendo aclamada pelos seus como a cacique da mesma.

3- CULTURA E COSTUMES

Vários trabalhos sobre os Tembé em relação à sua cultura, foram produzidos nos últimos anos, como uma tese de Virginia Valadão,

Verônica Tembé: uma tentativa de reorganização tribal através de lideranças femininas, e o estudo realizado por Noêmia Pires de Sales, *Os Tembé no Alto Rio Guamá: reelaborações étnicas, identidade e território* (SALES 1994), que analisa as tentativas deste grupo para recuperar seu território e o modo como este processo serve de valia para a reafirmação de sua identidade étnica. As autoras em questão partem de um pressuposto em comum que seria a busca de atributos culturais e sociais “originais” (ALONSO 1996). Aliás, dentro da aldeia Pitawa a cacique e seus filhos usam o discurso da reafirmação de sua identidade étnica como um dos motivos que os levaram a deixar a aldeia sede. Pois, conforme afirmam a respeito da aldeia anterior, as lideranças não estavam preocupados com a preservação e continuidade da cultura.

Deixando em evidencia que atributos como parentesco, língua e território são dados inquestionáveis para a definição de princípios legítimos para a existência e unidade do grupo. Refletindo isso no trabalho de campo e construindo assim o objeto de pesquisa percebe-se que essa tentativa de se “preservar” a cultura é um tanto quanto frustrada na questão da linguagem. Pois se observa que a língua que vem sendo ensinada atualmente na aldeia Pitawa, pela professora indígena Jociane Borún Mondurucú, é justamente a mundurucu, e não a língua Tenehara que seria a materna da referida aldeia, ocasionando assim a percepção de uma diversidade “cultural” dentro das famílias desta própria aldeia. Na reunião que se realizou com os integrantes da Pitawa, onde foi exposto os principais objetivos do grupo de pesquisa no qual este trabalho está inserido, trabalho, se observou a ocorrência de vários “casamentos de indígenas” com pessoas de fora da aldeia, seja indígenas de outra etnia ou ainda com pessoas não indígenas.

A unidade biológica é comprovada, assim como a diversidade cultural, ou seja, somos constituídos da mesma estrutura molecular, entretanto nossos costumes e tradições são únicos tanto em um contexto social como individual (LARAIA 2001). O autor se utiliza de exemplos referentes à nossa sociedade e às sociedades tribais que compartilham conosco um território, sendo este um procedimento coerente para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana (LARAIA, 2001).

Sabemos que desde o monogenismo ser aceito já se pensava em uma diversidade de comportamentos, entre os diferentes povos. Mas mesmo assim se eram tomadas observações de forma etnocêntrica, como no caso de Heródoto. “Como exemplo se disser a um homem

que este escolha os costumes para o mundo, ele com toda a certeza escolheria os seus próprios”. Desse modo pode-se evidenciar com clareza a ocorrência do mesmo dentro da aldeia, pois ao entrevistar a cacique Deuza Tembé, observa-se em sua fala certa rejei o a costumes antigos da própria aldeia, como também da aldeia de sua nora, que pertence um grupo indígena Mundurucu, localizado no estado do Maranhão, onde na festas indígenas, estes dançam nus: *“eu mesma não sei o que quer dizer algumas danças e cantos, l  na aldeia da minha nora eles ainda dançam nus, eu acho que o  ndio não deveria mais fazer isso nos tempo de hoje”*. Esta indígena expõe em sua fala o que não acha sensato, principalmente em rela o ao interesse de sua nora de dançar nua na festa que estava sendo preparada para comemorar o Dia do  ndio (19 de abril) na aldeia Pitawa, uma vez que este é um costume corriqueiro entre o povo Mundurucu, ao qual a nora desta pertence. Contudo, é importante ressaltar que tal rejei o em rela o a alguns costumes indígenas adv m já da influencia religiosa, pois, pois a maioria dos habitantes da aldeia Pitawa   evangélica, por isso abandonaram antigas práticas culturais e religiosas, que passaram a ser vistas hoje por alguns Tembé como, “coisas do dem nio”.

“O homem é aquilo que come, por tanto o homem é aquilo que  ! Somos o que comemos ou comemos o que somos?” (FISHLER 1979). A partir desta frase de Fishler, nota-se que quanto alimenta o desse povo, a mudança é bem evidente, vai desde o gosto por alimentos de origem industrial como: refrigerantes, enlatados ou de origem do a ouques da Vila Quatro bocas, no município de Tomé-Açu. Entretanto ainda há a ocorrência do desejo de comer alimentos originados de suas caças e pesca que são cada vez menos frequentes, esta análise afirma-se segundo eles por conta das planta oes de dendê às proximidades da aldeia, como se observa na fala de Ezequias Tembé.

“A Delvale que t  ai devorando nossa mata, destruiu a maioria das nossas terras, nossas caças que nós matava pra comer agora não tem mais, e a polui o do igarapé, a gente tinha água boa pra gente beber mais agora já é tudo poluída e da ferida na perna da gente. Eles jogam veneno pra matar capim e quando chove o veneno escorre pra dentro do rio, criança vai pro igarapé; você sabe como   criança n ? Toma banho engole água envenenada d  esses problemas que nós não somos acostumados pode dar até em morte.” (Fala de Ezequias Tembé)

Conforme destaca Sousa, a obtenção de alimentos primários de fato produziram mudanças nas aldeias e estas por sua vez, também estão transformando os costumes alimentares dos indígenas, e estas transformações na alimentação, estão refletindo diretamente, na saúde, hábitos alimentares, vida social e costumes culturais da aldeia. É fato que as sociedades estão em constante transformação, e isso se deve às inter-relações que existem entre as culturas diferentes existente em um determinado espaço. Hoje os indígenas não vivem apenas dos alimentos que a natureza oferece, mas visivelmente, eles consomem mais produto industrializado. Essa mudança na alimentação é resultado de vários fatores, entre os quais, a falta de terra, escassez da caça e da pesca, o auxílio do governo federal que de certa forma deixa algumas famílias indígenas acomodadas, o elemento da novidade e a presença de aparelhos tecnológicos que viciam os mesmos (SOUSA, 2014)

Menciona-se, e ainda, que grande parte de sua produção agrícola, assim como a criação de animais para consumo é direcionado principalmente para a própria aldeia. Os Tenetehara pensam tanto em subsistência quanto em produção comercial. Neste sentido, adotaram espécies de plantas domésticas, como arroz, café e temperos (as introduziram aos Kapor) e também participam na extração de madeira da floresta (BALÉE, 1994.118, 153). A partir desse pressuposto se observa que os integrantes da aldeia Pitawa, além de praticarem a agricultura de arroz, pimenta-do-reino, mandioca e milho, também sobrevivem com a extração de frutas silvestres como o açaí, cupuaçu e cacau, além da venda destes, na Vila eles fazem a troca desses por artigos como comidas industrializadas, roupas e cosméticos.

Quanto a produção artesanal, esta também é utilizada como moeda de troca e forma arrecadação monetária dentro da aldeia, onde a maioria da produção é feita quase que toda manualmente e é uma das práticas que ainda permanecem mais íntimas com as mais antigas. Pois, os Tembé da aldeia Pitawa dizem, que antes que toda, ou qualquer, prática artesã seja feita é necessário ser antecedida por um canto Tembé pedindo sabedoria para a mesma. Como fala Elias Tembé. *“pedimos proteção, contra os maus espíritos, para ter sorte e saber fazer o artesanato”*.

No procedimento de preparar uma peneira é necessário o uso da fibra ou tala de uma planta denominada por eles de jarumã, que conforme afirmam é uma planta resistente, porém, “remosa”, pois pode cortar as mãos ou outra parte do corpo da pessoa durante o seu manipulo.

As feitas peneiras de tala jarumã são utilizadas cotidianamente na no manuseio do arroz, do açaí e da mandioca, quando se cõa a massa por ocasião da feitura da farinha.

Outro fator a ser destacado é a pintura corporal utilizada por estes indígenas com a finalidade de proteção do corpo. Elias Tembé, professor de arte na aldeia, relata o quanto a arte dos seus parentes, ao longo do tempo perdeu o significado religioso e ostenta apenas um significado estético. As miçangas utilizadas na maioria das produções artesanais são predominantemente das cores vermelhas e pretas, por serem consideradas como as cores dos Tembé. Além de sementes, casca de coco e misangas, ossos de animais também são muito utilizados nos artesanatos Tembé, da aldeia Pitawa, principalmente os ossos vindos das costelas de cobras, como a jiboia, e os de pernas de veado.

Atualmente, segundo o professor indígena Elias Tembé, para os mais jovens da aldeia *“tecer peneira era coisa dos velhos”*. Elias se coloca como um dos que tiveram a consciência de que essa era uma maneira de preservar o ofício, que aprendeu com a mãe, para que assim a cultura Tembé não se perca, não desapareça. Tal preocupação se estende a construção de uma pequena casa de artesanato, que foi construída pelos Tembé, no centro da aldeia Pitawa, onde guardam e fazem seus artesanatos. Entretanto, dizem que essa casa é apenas uma planta em pequena escala do sonho bem maior que almejam de construir com o auxílio da secretaria municipal de cultura do município de Tomé-Açu e da empresa Biopalma, detentora de campos de plantação de dendê, que ficam nos arredores desta aldeia.

Entre muitos antropólogos se tem o convencimento de que a diferenças genéticas não são determinantes de diferenças culturais, daí se pode observar que mesmo com uma mudança extremante significativa em sua religião os Tembé da aldeia Pitawa, ainda comemoram a festa do índio e a festa do wiaravo, ou festa da menina moça, que representa a passagem da infância para a mocidade, onde a partir desta, a criança deixa de usar pinturas de criança pra começar a usar as de adultos (ALONSO, 1996). Então por meio deste se pode dizer o índio não é um sujeito imutável e perpetuo quanto a sua origem e sim que está sujeito às mesmas ocorrências das transformações culturais, sociais e biológicas quanto qualquer outro ser humano.

4- PACTOS DE CONVIVÊNCIA DOS INTEGRANTES DA ALDEIA PITAWA COM A BIOPALMA.

Autores como Laraia (1972), Andrade (1982) e Ribeiro (1922), vem tratando de temáticas como a que vem a ser exposta posteriormente. Tratando-se da empresa Biopalma da Delvalea, que se estabeleceu aos arredores da aldeia, alguns meses após seu assentamento. No transcorrer desse parágrafo dar-se à prioridade ao conteúdo arrecadado em pesquisa de campo, quando se percebeu que a relação entre a aldeia e a empresa é de mutualismo, embora haja dentro da aldeia vários habitantes descontentes com a empresa, incluído a cacique e os filhos, que a auxiliam na liderança da aldeia Pitawa. Entretanto, se observou que a maioria são empregados nesta empresa, onde trabalham na extração do dendê.

Neste sentido, o poço artesiano que abastece a população desta aldeia indígena deveria ser uma doação da empresa Biopalma, contudo, os habitantes da referida aldeia afirma, que o poço e a caixa d'água que existe na referida aldeia foi uma obra coletiva dos Tembé com um vereador de Tomé-Açu, que denominam de irmão Josielton Portilho. Por conta das promessas não cumpridas por parte da empresa Biopalma da Delvalea, os indígenas Tembé da aldeia Pitawa se mostram descontentes com o representante da referida empresa, um tal de "seu Merquide", pois dizem que este não estar cumprindo com os pormenores que foi acordados entre eles. Dentre os quais que a aldeia Pitawa seria indenizada pelos impactos ambientais causados na vida dos habitantes desta aldeia, devido o uso de fertilizantes e venenos utilizados na plantação de dendê.

Contudo, durante o trabalho de campo não se observou quaisquer reação que reivindicasse a saída da empresa Biopalma dos arredores da referida aldeia. Os Tembé da Pitawa falam muito dos prejuízos que estão enfrentando, como, o encurralamento que os campos de dendê da Biopalma está causando aos habitantes da aldeia, a falta de caça e peixe, além das doenças de pele, que crianças que antes se banhavam sem risco no igarapé, estão sendo acometidas, devido o escoamento de venenos e fertilizantes utilizados na lavoura de dendê.

Um fator que se avaliou atentamente foi o de que a empresa usa de má fé com os habitantes da aldeia Pitawa para expandir uma imagem positiva de si, e de certa forma se valer desta para repassar à própria aldeia que se esta mostrando comprometido com a preservação

da cultura, quando na verdade, esta se aproveitando da imagem dos Tembé para justificar que está preservando o meio ambiente. Portanto, observa-se que a única cópia, uma encadernação, uma espécie de jornal informativo da empresa Biopalma, contendo imagens fotográficas, além de uma cópia de Dvd de mesmo teor, fornecidos por esta empresa aos integrantes da aldeia Pitawa, nada mais é que do que uma espécie de propaganda desta empresa, onde imagens do povo Tembé estão na verdade sendo usadas como promoção e propaganda de uma “parceria perfeita”. Mas, conforme vimos, nesta parceria só quem lucra é empresa Biopalma.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifiquei com este estudo que apesar de há muitos séculos a cultura indígena ser algo presente entre nós ainda é pouco conhecida por muitos, atualmente algumas questões indígena vem sendo debatidas, dentro e fora da sala de aula. Porém pouco contato se tem realmente com essa cultura. A identidade indígena é sempre associada ao passado, ainda se restringe muitas das vezes as imagens encontradas nos livros didáticos com os índios de penacho na cabeça e com o arco e flecha na mão, estereotipado.

Entretanto, as discussões que foram apresentadas no presente trabalho nos remetem a uma identidade indígena atual e moderna. Pois os aparelhos e os problemas sociais que habitam a contemporaneidade, também são encontrados na aldeia, e o indígena ao usar tais aparelhos ou vivencia tais problemas, não deixa de ser índio, a identidade vai muito além de questões como essa, e todo índio pode sim ter uma identidade de dupla nacionalidade. Sabendo que as culturas estão sempre em constante mudança e não permanecem estáveis, mudando o tempo todo. E que a tradição é o esforço para preservar a cultura.

Como afirma Souza, as diversidades étnicas existentes no Brasil declaram descaradamente a cada brasileiro que não somos frutos de um único povo, mas que nossa genética em sua maioria esta associada aos antigos donos da terra. Os povos indígenas apresentam diversas etnias e culturas, das mais variadas possíveis que estão em constante interação e mudança. Chamar todos os indígenas de índio é tirar deles sua identificação quanto sujeito transformador de seu próprio tempo e espaço (**SOUSA**, 2014).

Para Manuela Cunha as mudanças refletiram na cultura, religião,

nos costumes matrimoniais, na organização política, na tecnologia e hábitos alimentares indígenas, que foram se modificando. Neste sentido, não podemos identificar um grupo étnico através da cultura que ele pratica, pois, a cultura é um conjunto de traços culturais e soma de costumes, crenças e técnicas, que são passados de um indivíduo para outro (CUNHA, 2012).

Para Manuela Cunha a cultura de um povo nunca se perde, pois ela está em constantes mudanças em decorrência das condições naturais e as oportunidades sociais que o tempo oferece aos vários grupos étnicos. Neste sentido, não tem os mesmos hábitos, nem as mesmas técnicas que os antepassados tinham os traços culturais sempre vão variar no tempo e no espaço. Desta forma, não se pode falar em perdas culturais muito menos afirmar que essas mudanças culturais acarretam em uma descaracterização étnica, os indígenas sofreram com os contatos de outros povos e interagiram com eles, mas isso não os levou a perderem sua identidade própria e nem sua cultura (CUNHA, 2012). Conforme afirma Laraia, a cultura é algo dinâmico, e não podemos pensar que os povos indígenas estejam estagnados no tempo, e que para permanecerem com a sua identidade é preciso não se envolver com a sociedade nacional, ficar a margem do processo global que vivemos atualmente (LARAIA, 2001).

Na concepção de Stuart Hall, o sujeito moderno surgiu como fruto do ceticismo e rompe com a ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a estória do sujeito moderno (HALL, 2003).

Pode-se dizer que é nesse momento os indígenas rompem com o modelo de tutela dos órgãos governamentais e buscam a sua autonomia perante a sociedade envolvente. (CUNHA, 2012). (CUNHA, 2012). Estudos apontam que, atualmente, as populações indígenas passam pelo processo de resignificação, como é o caso do povo Tembé da aldeia Pitawa, buscando reconstituir a sua língua e cultura ((PINTO e PROCÓPIO, 2013).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALONSO, Sara. **Los Tembé**: Articulación interétnica e identidad étnica. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq, Projeto PETI/ Museu Nacional, mimeo, 1991.

ANDRADE, Lúcia M. M. de. **Asuriní do PI Trocará**. Recomendações para aplicações da verba do convênio CVRD/FUNAI. Viagem realizada em janeiro/fevereiro de 1985.

ARNAUD, Expedito. Grupos Tupis do Tocantins. In: SINPÓSIO SOBRE A BIOTA AMAZÔNICA, Belém, 1966. Atas... Rio de Janeiro. CNPq. V. 2.

BALÉE, William. **Footprints of the Forest, Ka'apor Ethnobotany the historical Ecology of Plant Utilization by an Amazonian People**. New York: Colombia U.P, 1994.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008.

Cunha, Manuela Carneiro Da. Índios no Brasil: historia direitos e cidadania/ Manuela carneiro da Cunha.- 1º edição.- São Paulo: claro enigma, 2012.

DA MATTA, Roberto e Roberto da Matta. Índios e Castanheiros- a empresa extrativista e os médios Tocantins paz e terra, 1978.

VIEIRA FILHO. João Paulo Botelho. **A saúde dos índios Asurini do Trocará**. Diretrizes para a assistência a saúde. Relatório à CIA Vale do Rio Doce. Janeiro, 1985.

DA SILVA, Norval. "Language attitude change among the Tembe people of Brazil.", Notes on Sociolinguistics, 2001.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História** – O Povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LARAIA, Roque de Barros & Roberto Da Matta. Índios e Castanheiros: A Empresa Extrativa e os Índios do Médio Tocantins. 2º Edição. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra (Coleção Estudos Brasileiros, Vol. 350).

MAGALHÃES, Arleson Gaia. **Trabalho Hábito Alimentar dos Povos Indígenas**: uma Reflexão no Passado e no Presente, UFPA/Cametá, Relatório de pesquisa, Janeiro de 2013.

NUNES, Maria de Fátima Rodrigues. História, memória e resistência Assurini: Educação informal e formal construindo saberes e fortalecendo identidade. IN: **Educação Indígena "Um Portal Para Conhecer o Outro": História, Identidade e Saberes da Comunidade Assurini do Trocará**. UFPA/CUNTINS-Cametá, 2014 (Trabalho de Conclusão de Curso).

PINTO, Benedita Celeste de Moraes & PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz (org.) **“Falaram de Extinção, Mas Nós Resistimos”**: história e memória do povo Assurini do Trocará. UFPA-Campus Universitário do Tocantins, Cametá. (no prelo).

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **Educação Escolar Indígena na Amazônia**: Uma Abordagem Histórica Sobre os Desafios, Avanços e Perspectivas na Escola Wararaawa Assurini Localizada na Transcamaeta Tucuruí-Pará. Campus Universitário Do Tocantins/UFPA-Cametá, Faculdade de Educação, 2012 (Trabalho de Conclusão de Curso).

_____. **Educação Escolar Indígena na Amazônia**: uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na Escola Wararaawa Assurini Tucuruí/PA. IN: Anais do 10º Encontro Norte e Nordeste de Estudante de Pedagogia: Educação na Cidade e no Campo (ISBN: 9788563287113) UFPA/Editora do Campus Universitário do Tocantins, 2012.

RIBEIRO, Darcy. A Pacificação dos Índios Urubu-Kaapor. In **A Política Indigenista Brasileira**, 1962.

RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. **A Crença na Sawara e a Inserção de Credos Não Indígenas entre o Povo Assuriní do Trocará, no Município de Tucuruí-Pará**. UFPA/CUNTINS-Cametá, 2014 (Trabalho de Conclusão de Curso).

SILVA. Orlando Sampaio. Índios do Tocantins, Valer, Manaus, 2009.

SILVA, Aracy Lopes D.A. **Antropologia, História, Educação**: A pesquisa indígena e a escola. 2ed São Paulo. Global, 2001.

BRAGA, Susana. Relatório Final da Pesquisa **História e Cultura Indígena na Região do Tocantins, no Pará (Aldeia Anambé, Município de Moju)**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ PIBIC/UFPA-AF:UFPA-Cametá, 2012.

SOUSA. Ueliton de. **História, Costumes e Mudança Alimentar do Povo Indígena Assurini da Reserva Trocará, Município de Tucuruí, Pará, 190 a 2010**. UFPA/Campus Universitário do Tocantins-Cametá 2014. Trabalho de Conclusão de Curso defendido publicamente na Faculdade de História do Tocantins, em 2014.

ZANNONI, Claudio. **Política e Economia na Sociedade Tenetehara**: Uma Análise das Relações e Econômicas, XXIV Encontro Anual da ANPOCS, 2000.

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os Índios Tenetehara**, Rio de Janeiro, Ministério da Educação, 1996.

Linguagem e ideologia da / na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Marilda de Castro Laraia, Universidade do Vale do Sapucaí

INTRODUÇÃO

O intuito deste texto é refletir acerca do material didático destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as produções de sentidos engendradas nestes e, também, realizando interlocuções com narrativas orais de alguns alunos do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA) da cidade de Pouso Alegre, localizada no sul do Estado de Minas Gerais, buscando entender as formas discursivas que emergem do processo de ensino-aprendizagem e seu significado para os educando da EJA.

O desenvolvimento de políticas de formação de jovens e adultos, consoantes com esse novo paradigma de educação continuada, é tema polêmico, mas permite que se identifiquem algumas indicações mais ou menos consensuais. A primeira delas se relaciona ao reconhecimento do direito dos indivíduos traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas. A segunda, recomenda-se modificar as práticas de planejamento das agências formadoras, levando-as a realizar um “giro” da oferta para a demanda, ou seja, deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais. A terceira implica reconhecer que não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo – o trabalho e as empresas, os meios de comunicação, as organizações comunitárias, os espaços públicos de saúde, cultura, esportes e lazer etc. –, aproveitando ao máximo esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extraescolares (HADDAD, 1992).

Superar a concepção compensatória de educação dos adultos não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. A tendência histórica à ampliação e alongamento da

educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam “efeito desnivelador” cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito (FLECHA GARCIA, 1996).

Assegurar essa escolaridade mínima comum é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la. Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil, no entanto, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

Ao analisar o discurso, observamos como a sociedade se significa, como o aluno da EJA se relaciona com a discursividade, uma vez que o fato de aprender é praticado por esse sujeito na forma de aprender a ler e escrever. Sujeitos estes que se identificam nesse processo, no qual operam as condições de produção que afetam o modo como se constroem os lugares de sujeito-educador e sujeito-educando da EJA. Nesse trilhar, é importante a compreensão do discurso, pois os alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores que tiveram pouco tempo de permanência no sistema escolar. Isso é perceptível em sua formação discursiva que denota a ausência da escola como instituição e do professor como aquele que ensina.

A memória discursiva é entendida como interdiscurso, pois “alguma coisa fala antes, em outro lugar e independente” (PÊCHEUX, 1991). Esta faz parte de um processo histórico, onde há uma linguagem em funcionamento, em disputa, que se apropria da memória, e se manifesta de formas e discursos diferenciados. Nesse processo de ser aprendiz da EJA, as diferentes memórias são reclamadas, há o político em jogo e a divisão dos sentidos.

LIVRO DIDÁTICO

Dentro do universo que compõe a escola, vários elementos se fazem presente, dentre eles está o livro didático, constituindo-se como

um instrumento pedagógico, às vezes criticado. Mas o que é o tão conhecido livro didático? Segundo Bittencourt,

Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional” [...]. Constituiu também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (2004, pp.300-301).

Percebemos a necessidade do uso do livro didático na sala de aula, como um instrumento pedagógico para a prática docente. E, muitas vezes, confundido como material norteador desta prática. Mas, por outro lado, nota-se a presença de um viés ideológico do Estado permeado nos conteúdos presentes no livro didático. Mesmo porque esses livros são distribuídos, gratuitamente, pelo Estado aos alunos.

Não buscamos estereotipar o livro didático como herói ou vilão, mas, sim, como um objeto de análise impregnado de sentidos, ideologias e memórias.

Em se tratando, especificamente, do livro didático adotado para o ensino da EJA, verificamos uma grande conquista, devido ao fato que, anterior ao ano de 2009, usava-se, na EJA, o mesmo material didático utilizado no Ensino Fundamental regular, ou seja, usava-se para ensinar o adulto um material com a linguagem voltada para o ensino de crianças e adolescentes.

Sabemos que existe uma grande diferença de interesses quando a criança e o adulto aprendem, pois como nos diz Cavalcanti:

A idade adulta trás a independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento faz-lhe falta. Escolhe uma namorada ou esposa, escolhe uma profissão e analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil. Esta evolução, tão gritante quando descrita nestes termos, infelizmente é ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino. Nossas escolas, nossas universidades tentam ainda ensinar

a adultos com as mesmas técnicas didáticas usadas nos colégios primários ou secundários. A mesma pedagogia é usada em crianças e adultos, embora a própria origem da palavra se refira à educação e ensino das crianças (do grego paidós = criança) (1999).

A técnica específica para o ensino de adultos é conhecida como andragogia (Cavalcanti, 1999), crianças são naturalmente seres indefesos, ou seja, dependem sempre de um adulto e, durante a idade escolar concordam tal dependência; também, a autoridade do professor. Ao contrário, já o aluno adulto, vem imbuído de certa independência. É justamente esta distinção que, infelizmente, é ignorada nas escolas, usava-se comumente a mesma pedagogia para crianças e adultos.

Diante deste contexto, emerge a necessidade de se elaborar um material pedagógico específico para os alunos da EJA. Sabendo dessa necessidade, o Ministério da Educação (MEC) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) delibera a Resolução Nº 51 de 16 de setembro de 2009: *“Considerando a necessidade de estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem”* (BRASIL, 2009).

Nota-se no discurso legislador, o reconhecimento de tal necessidade já percebida anteriormente pelos profissionais da educação envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos-alunos da EJA. Aqui, São estabelecidas a elaboração e distribuição de material didático que conforme a realidade do aluno da EJA, com linguagem própria, constituindo como um instrumento que auxilie na formação desse sujeito aluno, diante dos moldes que conduzem os interesses do Estado, conforme é notável na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público *viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola*, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Com o direcionamento exigido pela lei, que enuncia a viabilização e o estímulo do aluno da EJA, permanecer dentro do processo ensino-aprendizagem institucionalizado, vemos que um elemento que complementa esta inserção é o livro didático que produza sentidos a esses alunos. É um destes materiais que correspondem a Resolução nº 51 que foi promulgada em 16 de setembro de 2009 é o livro didático da Coleção “É bom aprender” da Editora FTD, publicado no ano de 2009.

OLHARES ANALÍTICOS PARA O MATERIAL DIDÁTICO DA EJA

Iniciamos nossa investigação com o livro didático, distribuído gratuitamente aos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA), com o Volume 1 – Multidisciplinar: Primeiro segmento do Ensino Fundamental da Coleção “É bom aprender”, nos atendo ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Imagem 01 – Capa do livro didático “É bom aprender – Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1”



A capa do livro didático analisado traz em destaque na parte superior esquerdo o seguinte enunciado: “É BOM APRENDER”. Aprender é verbo regular transitivo, ou seja, exige um complemento, diante disto abre possibilidades para outras formações discursivas: “É BOM APRENDER (?)”; “É BOM APRENDER (!)”; “É BOM APRENDER (...)”.

Ao aprender, pressupõe-se que o sujeito adquirirá saberes que o possibilitará a transitar em diferentes ambientes, constituindo-se sujeito ativo e participativo, capaz de uma maior reflexão de seus atos e de seus dizeres. O ato de aprender faz com que esse sujeito se sinta mais autônomo e mais crítico em relação ao mundo em que está inserido, podendo ser em diferentes ambientes, como por exemplo, no trabalho.

Mas quando este aprender está atrelado ao conhecimento que se estabelece ao ensino da EJA, percebemos vários sentidos. Na enunciação “É BOM APRENDER”, nos defrontamos com a formação discursiva engendrada por certas ideologias, como a autovalorização do sujeito aluno, a esperança de ascensão social, novas oportunidades de trabalho e com isto a constituição da individualização do sujeito, conforme afirma Orlandi, “o conhecimento sendo considerado como modo de integração social” (2004, pp. 152-153). Para que este sujeito se signifique é necessário que saiba fazer uso da linguagem, pois sabemos que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2005, p. 21).

Assim, nos deparamos com diferentes sentidos produzidos pelo enunciado “É BOM APRENDER”. Demonstra intencionalidade evidenciando que há atributos benéficos no ato de aprender. Isto se mostra de forma diferenciada para o aluno da EJA, que possui uma trajetória específica distante do espaço escolar. Confrontando com o material didático que em sua capa, expõem vários rostos, felizes, esperançosos, de diferentes biótipos e vários referenciais de idades e com o ideário benéfico da aprendizagem, conduzem à postura de “travar a batalha” para adquirir conhecimento.

Nesta tarefa de estar frequentando o ensino da EJA, passaremos a analisar, também, a narrativa da Senhora L. S.N, de 37 anos, moradora do Bairro Jardim Paraíso, de profissão Promotora de Vendas, que é aluna da EJA do quarto ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Primeira coisa, por que você veio estudar na EJA?

Entrevistada: Ah, porque eu sabia muito pouco, entendeu? E eu precisava do estudo. Porque eu tenho três filhos, né? Porque a gente precisa, a gente precisa ensinar eles também, né? Precisa manda eles pra escola pelo menos a gente vindo, né? Só que na época eu não sabia que tinha aqui o CEMEJA, só tinha a...só sabia que tinha o CESU, e lá se faz, tudo bem, ensina muito bem ,também, mais é mais difícil, porque o professor vai mais pouco, né? O professor tá todo dia presente, é difícil? [Aqui ela se refere ao CEMEJA] É! Você tem que vim todo o dia, a gente que tem fio, tem casa, tem que deixa os fios, né? É difícil. Tem dia que tem que ter coragem, mais como a gente vê as pessoas de mais idade que tá vindo todo o dia, tem bastante senhora, eles dão animação pra gente, vindo, dão força, entendeu? Mais é difícil. Entendeu?

A entrevistada, nosso sujeito aluno neste momento, mostra de imediato que ela se sente necessitada do saber, quando ela diz *“eu sabia pouco, entendeu?”* Aqui, nota-se a tomada de consciência mediante a realidade na qual está inserida, juntamente com os filhos que já frequentam a escola. Percebe-se quando ela afirma *“porque eu tenho três filhos, né? Porque a gente precisa, a gente precisa ensinar eles também, né?”*. Com este dizer, deparamo-nos com o sujeito-mãe antes de ser tornar sujeito-aluno, quando ela demonstra a preocupação e necessidade de ter que ensiná-los. Nesse momento este sujeito se depara com a realidade de que não tem o conhecimento necessário para ensinar seus filhos. Assim ela se assujeita à condição de aluno. Compreendemos, assim, um deslocamento da posição sujeito-mãe para sujeito-aluno, devido ao fato dela, ideologicamente, achar que é mais importante, nesse momento, sua formação como sujeito-mãe. Com este movimento, ela assume a posição de sujeito-aluno com vistas a desempenhar bem o papel de sujeito-mãe, dando sentido ao seu ingresso na escola.

Orlandi (2005) nos diz que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas. Essa posição ideológica em que ela se encontra nesse momento é a posição sujeito-mãe que a impeliu ao se assujeitar ao sistema escolar.

Continuando nossa análise, a entrevistada faz referência ao CESU (Centro de Ensino Supletivo), que possui um sistema de ensino diferente da EJA em que o aluno estuda em casa e quando sente necessidade procura pelo professor que o atende no CESU, em sistema de plantões. Por isso, a entrevistada diz ser mais difícil. Nota-se, aí a necessidade da entrevistada da presença constante do sujeito-professor no processo de ensino-aprendizagem. Qual seria o motivo que a leva a dizer que, com o professor presente, torna-se mais fácil aprender?

Compreendemos que, a partir de seus dizeres, a formação ideológica de que o professor sempre sabe mais, garantindo mais segurança ao aprendizado.

Quando ela diz que é difícil sem a presença do professor é porque demonstra não ter segurança. Não há a utilização da palavra “insegura”, mas de acordo com Orlandi podemos perceber que

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm haver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Deste modo, as margens do dizer, do texto, também, fazem parte dele (2005).

No entanto, a escolha da EJA é devido ao fato da presença constante do professor, a escolha se pauta no já-dito que o professor é detentor de um grande saber e que esse mesmo professor vai transmitir a ela este saber. Quando a entrevistada se manifesta discursivamente referindo-se ao fato de que sem a presença do professor é mais difícil, confrontamo-nos com o efeito do já-dito, que por meio de M. Pêcheux (1997, p. 167) “‘algo fala’ sempre, ‘antes, em outro lugar, independentemente’”.

Ao observar parte da transcrição 1-“é difícil? É! Você tem que vim todo o dia, a gente que tem fio, tem casa, tem que deixa os fios, né?” percebemos o sacrifício, talvez ela esteja deixando de fazer alguma coisa para estar ali naqueles momentos.

Segundo Pêcheux (1975), sabemos que um acontecimento discursivo surge de uma estrutura, compreendemos aí o rompimento de uma estrutura já formada, no caso, a casa dela, os afazeres que ela deixou de lado para se fazer presente à escola.

Na fala “*Você tem que vim todo o dia*”, ressaltamos o fragmento “*tem que*” consistindo-se a obrigatoriedade imposta pelo sistema no que se refere à presença diária do aluno, contribuindo para uma maior dificuldade do sujeito-aluno adulto que na maioria das vezes tem que trabalhar para se manter. A entrevistada sente todas essas dificuldades, porém não se deixa abater pelo desejo de adquirir o saber.

Continuamos com a fala da entrevistada da transcrição 1 destacamos o seguinte fragmento: “*Tem dia que tem que ter coragem, mais como a gente vê as pessoas de mais idade que tá vindo todo o dia, tem bastante senhora, eles dão animação pra gente, vindo, dão força, entendeu? Mais é difícil. Entendeu?*”

Aqui notamos por meio de dizeres da entrevistada, elencando uma postura de resistências diante das dificuldades impostas pelos estudos, pois além de trabalhar como promotora de vendas tem suas obrigações como do lar, além disso, muitas vezes o cansaço se manifesta, porém com a sociabilidade com outras alunas, que ela mesma identifica como “*senhora*” demonstra a determinação e dedicação, pelo fato de ver idosas almejando o início e/ou a continuação dos estudos.

Ao destacar em sua fala “*dão força*”, a entrevistada se refere às alunas mais idosas como um exemplo de comportamento, atitude e dedicação aos estudos, mesmo que a formação educacional na EJA perpassasse ou desdobre em dificuldades.

Na sua construção discursiva, a entrevistada utiliza-se da expressão “*entendeu?*”. Ela busca se fazer compreendida diante de sua fala, reforçando seu discurso por meio de uma interpelação/repetição interrogativa. Assim compreende-se que a repetição é um evento, um acontecimento, quando dizemos pela segunda vez, ou seja, quando insistimos é porque estamos pressupondo que o outro não entendeu. Quando repetimos estamos dizendo aquela coisa primeira e mais alguma coisa.

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo têm

suas mediações. Daí a necessidade da noção de discurso para pensar estas relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) desta relação (ORLANDI, 2004, p. 12).

A partir da citação acima podemos dizer que a mediação existente (que é o discurso) entre a realidade da entrevistada da transcrição 1 e o mundo, compreendemos quão pertinente se faz, pois desta maneira, é possível analisar a problemática que constitui a presença de um adulto na EJA, frente às dificuldades e desafios que esta formação desdobra.

OS SENTIDOS DO ENSINO PARA A PRÁTICA COTIDIANO

O livro didático específico para os alunos da EJA deve ter seus conteúdos, como a Resolução nº 51 aponta adequados a este aluno. Produzindo sentidos com sua vida como veremos abaixo:

Imagem 02 – Exercício: Produção Escrita

PRODUÇÃO ESCRITA

PARA EMBARCAR EM UMA VIAGEM DE ÔNIBUS QUE NÃO SEJA DENTRO DA PRÓPRIA CIDADE, É PRECISO PREENCHER UMA FICHA INDIVIDUAL DE IDENTIFICAÇÃO DE PASSAGEIROS. VEJA A REPRODUÇÃO DE UMA.

SEN FRONTIERS FICHA INDIVIDUAL DE IDENTIFICAÇÃO DE PASSAGEIROS
PREENCHIMENTO OBRIGATORIO

Nome do Passageiro Nº: _____ Sobrenome _____ Apelido _____
Origem _____ Destino _____
Cidade de origem _____
Nome do passageiro _____
Nº Dos. Ident. _____ Estado Capetônio _____
Endereço _____ Nº _____
Cidade _____ UF _____
Cidade _____ UF _____

Tipo de Passageiro						
Mulher em viagem	Anglo-brasileiro	Turista de Passageiro	Mulher Passageiro	Estadual	Estado	Outros
1 3	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3

É NECESSÁRIO APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO DE IDENTIDADE NO ATO DO EMBARQUE

IMAGINE QUE VOCÊ ESTÁ PRESTES A EMBARCAR EM UM ÔNIBUS. PREENCHA A FICHA DE IDENTIFICAÇÃO ACIMA COM SEUS DADOS PESSOAIS.

ABRIL 2004

Deparamo-nos logo nas primeiras páginas do livro analisado com o exercício acima, no qual o aluno deverá simular a necessidade de realizar uma viagem para outra cidade e para isto será preciso o preenchimento de uma ficha de identificação para passageiros.

Aqui apontamos a diferença já exigida pela Resolução nº 51, orientando na elaboração de um material didático adequado ao sujeito-aluno da EJA, em que é perceptível a diferença do livro didático usado no Ensino Regular.

O referido exercício da página 9 incentiva o aluno a construir uma produção escrita ligada diretamente a uma necessidade básica que é o direito de ir e vir dele. Nesse exercício que possibilita a produção escrita, se evidencia como texto, conforme Orlandi diz que “o texto não é o lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é processo de significação, lugar de sentidos” (2003, p. 196). Assim, entendemos que o ato de preencher uma ficha individual, para o sujeito aluno da EJA, ultrapassa a simples ação de copiar seus dados, mas sim de uma significação que produz múltiplos sentidos, como por exemplo, viajar sozinho sem depender de outra pessoa, dá aquisição de maior autonomia diante de seus pares.

Aqui se instaura um processo de produção de sentidos, no qual o sujeito aluno vê nos exercícios propostos pelos materiais didáticos, que promove não só a aquisição de conhecimentos, mas também a utilização prática no seu dia-a-dia.

Atentamos, também, ao enunciado “Sem Fronteiras” que se refere a uma empresa fictícia. Esse enunciado nos dá possibilidade de diferentes sentidos, que estabelecem sintonia com o anseio do aluno da EJA, que é estar na escola, é adquirir conhecimentos, mesmo que básicos, que contribuam para uma vida mais fácil e autônoma. Irromper com o estado de necessitar de outras pessoas para preencher uma ficha que muitas vezes provoca constrangimentos. Ao se perceber capaz de preencher tal ficha, esse sujeito terá a sensação de ter adquirido a tão almejada autonomia. Nota-se, também, no exercício proposto uma linguagem que faz parte do seu cotidiano marcado por obstáculos que o não saber estabelece.

Ao buscamos no aluno da EJA, o sentido que estar na EJA nos deparamos com a seguinte descrição.

Entrevistadora: Que sentido a EJA está fazendo na sua vida?

Entrevistada: Ah eu acho que sim....

Entrevistadora: O que mudou, se você acha que mudou alguma coisa o que mudou?

Entrevistada: Ah mudou porque se eu ficá em casa, cê vai preocupa com casa, com filhos, entendeu? Talvez

a mesma coisa da pessoa que não teve muito estudo, muito deles tem medo de voltá, muitos deles não voltem pra escola porque que existe esta escola, entendeu? Meu caso mesmo, eu morei aqui, tô morando aqui doze anos já, quase na época eu não sabia que existia. Fiquei sabendo pela uma colega minha que trabalha num posto de saúde, entendeu? Daí eu vim pra cá. Mudo bastante viu? Muito...Muito...

Entrevistadora: Por exemplo?

Entrevistada: Prá pegá circular, ajudo bastante porque você vê o nome do circular, entendeu? Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entende? Eu vou pegar circular errado, vô pro bairro errado, entendeu? E você sabendo cê, entende? Porque por mais assim que tenha dificuldade, porque todo mundo tem dificuldade, entendeu? Até quem estuda, tem um monte de diploma, ele tem dificuldade na vida, entendeu?

Ao perguntarmos para o sujeito aluno da transcrição 1, qual o sentido que a EJA está fazendo em sua vida, nos deparamos com a seguinte formação discursiva: *“Ah eu acho que sim [...] Ah mudou porque se eu ficá em casa, cê vai preocupa com casa, com filhos, entendeu?”* percebe-se uma formação discursiva com dizeres de desejo de mudança mesmo, mudanças essas da posição de sujeito dona de casa para um sujeito mais atuante com mais autonomia. Podemos dizer então que esse sujeito tenta romper com sua memória discursiva ideológica, que lugar de mulher é em casa cuidando dos filhos e dos afazeres da casa.

De acordo com Orlandi “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção discursiva. A maneira como memória ‘aciona’, faz valer que as condições de produção são fundamentais (...)” (2005, p.30).

Ao romper com a barreira da memória discursiva cristalizada, de que o sujeito mulher deve permanecer e cuidar da casa e dos filhos, esse sujeito desloca-se para posição sujeito aluno e torna-se capaz de produzir uma nova formação discursiva que demonstra este nova posição deste sujeito no contexto em que vive.

Ao ser questionada em que mudou sua vida o sujeito aluno nos diz: *“Mudo bastante viu? Muito...Muito... [...] Prá pegá circular, ajudo*

bastante porque você vê o nome do circular, entendeu? Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entendeu? Eu vou pegar circular errado, vô pro bairro errado, entendeu?”.

Ao percebermos o fragmento *“Mudo bastante viu? Muito... Muito...”* nos deparamos com uma repetição, a qual se sabe que em termos discursivos, esta repetição não é apenas reprodução é sim retomada, ou seja, traz sempre alguma coisa nova, como nos diz Guilhaumou e Maldidier (1997), esse novo está em outro lugar, no retorno ao arquivo, o que podemos dizer, memória discursiva ou conjuntura histórico-social, ou seja, esse sujeito em questão está construindo uma nova memória discursiva.

Continuando, podemos compreender a fala desse sujeito aluno como uma demonstração de tomada de autonomia, pois ao citar a possibilidade de tomar um ônibus sem precisar da interferência de outros sujeitos a sua volta, percebe-se nesse sujeito entrevistado certa satisfação. Ao retornarmos a outras formações discursivas percebemos que o sujeito aluno usa a expressão *“medo”* quando diz: *“Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entendeu? Eu vou pegar circular errado, vô pro bairro errado, entendeu?”.*

Quando ela diz que tem medo de pegar o ônibus, se sentindo incapaz de ler para onde vai aquele ônibus e, ao precisar de alguém para indicar qual ônibus tomar, ela sente que pode ser conduzida para outro lugar que ela não quer ir. Paulo Freire (1987) diz que o oprimido é aquele que não tem autonomia de ir e vir por si só, pois pode ser enganado por esse outrem.

De acordo com Pêcheux (1969 apud GADET; HAK, 1997), discurso é efeito de sentido entre locutores. Ao analisar a fala da entrevista da transcrição 1 podemos perceber esse efeito de sentido quando ela produz seu discurso a respeito do medo, associando-o à falta de estudo.

Podemos supor que talvez esse sujeito já tenha passado por situações semelhantes que fazem parte de sua memória discursiva, materializando-se em seu discurso atual.

Ao prosseguimos em nossas análises, encontramos o seguinte fragmento: *“Porque por mais assim que tenha dificuldade, porque todo mundo tem dificuldade, entendeu? Até quem estuda, tem um monte de diploma, ele tem dificuldade na vida, entendeu?”.* O sujeito aluno da transcrição 1 demonstra saber que mesmo adquirindo conhecimento intelectual, ele não ficará ausente das dificuldades próprias do mundo capitalista no qual vivemos. Notamos nesses dizeres certa preocupação

em se sentir inserida junto aos sujeitos ditos por ela como sujeitos que “*tem um monte de diploma*”, que na visão desse sujeito aluno esses também enfrentam dificuldades.

Aqui contemplamos o que Orlandi aponta que é “importante é fazer a escola ir para a rua” (2004, p. 152), entendendo que os conhecimentos partilhados no âmbito escolar deve ter sintonia concreta na vida cotidiano do aluno da EJA,

A FALA E A ESCRITA

Analisaremos a seguir um exercício do Livro “É bom aprender” que estimula o uso da linguagem oral atrelada a produção escrita.

Imagem 03 – Exercício: Produção Oral e Escrita

PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

Muitas histórias vão sendo contadas e recontadas ao longo do tempo, passando de geração em geração. Os contos populares são um exemplo disso.

É provável que você saiba ou conheça alguém que saiba contar histórias incríveis. Pensando nisso, vamos realizar o **Momento do Conto**. Se você não se lembrar de nenhuma história, pode pesquisar uma em livros ou com alguma pessoa que conheça.

Leia, a seguir, as orientações que poderão auxiliá-lo na realização dessa atividade.

- Treine, em casa, a história que vai contar. Isso lhe dará maior segurança no momento de narrá-la.
- No momento de contar a história, empregue um tom de voz que possa ser ouvido com clareza: nem alto nem baixo demais.
- Observe se na história que vai contar é importante descobrir características dos personagens para facilitar a compreensão. O mesmo deve ser observado em relação ao cenário da história.
- Use e abuse de gestos e expressões faciais que possam dar ainda mais “vida” a seu conto.
- Evite a repetição exagerada de merces de “ela, lá, enfão, daí e outras. O uso excessivo dessas palavras pode tornar a história cansativa e desmotivar os ouvintes.



Depois de contar e ouvir as histórias, registre por escrito, em seu caderno, a história que narrou aos colegas. O professor dará orientações para a realização nessa atividade.

IMAGEM 3 - CONTOS DAS SERTES BRASILEIRAS 63

No exercício da página 63 nos defrontamos com uma atividade que se utilizará da oralidade e a escrita. No início do capítulo, em que consta o exercício acima, está incluso um conto referente a Pedro Malasartes, personagem fictício que sempre quer “tirar vantagens” de todas as situações. E com sintonia a este texto é proposto o presente exercício.

Primeiramente, aponta que o sujeito-aluno saiba ou conheça alguém que conte histórias. Aqui já propõe um exercício que o sujeito aluno não apenas redija uma história, mas que a conte, interprete e expresse.

Diante do “Momento do Conto” que o sujeito aluno irrompa com a posição sujeito aluno ouvinte, mas para o aluno que partilha suas histórias. Apresentando diretrizes para a realização deste exercício em sala de aula encontramos o último tópico de orientação: “Evite a repetição exagerada de marcas da fala, como: né, tá, então, daí e outras.”

O aluno vai partilhar oralmente o conto que escolheu, porém não o contará de forma livre. Aqui depara-se com a construção da linguagem moldada pelo padrão correto. Tal exercício em que a oralidade é trabalhada de modo evidente produz o sentido de normatizar a linguagem dos alunos: “Evite [...] né, tá, então, daí e outras”.

O moldar sua linguagem é apenas um dos aspectos que configura a educação, pois vemos a escola como “um dos lugares [...] em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto” (Orlandi, 2004, p.152).

A aquisição da linguagem padrão se faz pelo processo regido por limitações e recomendações: “Evite”. O sujeito aluno se significa como não analfabeto mediante o uso da escrita. E assim, seu uso no interior da escola, sua linguagem deve ser reformulada para corresponder às exigências da sociedade, ou mesmo, ser ouvido para poder reclamar seus direitos e entender e realizar seus deveres. Também, vemos que o uso destes termos na fala no interior do espaço escolar é tido como vícios de linguagem e o seu não uso justifica-se como possibilidade de “tornar a história cansativa e desmotivar os ouvintes”.

Percebe-se uma preocupação em trabalhar a oralidade da forma dita correta e com esta mesma perspectiva deparamos com o depoimento de uma aluna da EJA, que contempla a questão da fala da contribuição do ensino da linguagem na EJA para a sua vida cotidiana.

Entrevistadora: O que você espera que a EJA contribua na sua vida?

Entrevistada: Ah eu acho que é uma coisa que vai servi pra mim pro resto da vida, né? Porque o estudo serve pro resto da vida, né? Pra arrumar trabalho, entendeu? Sei lá. Pra você aprende a falar melhor. Então muita coisa, cê convive com as pessoas, né? Conversa, porque primeiro eu não talvez não vou conversar como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu? Talvez hoje não, talvez você fica aberta pra conversar, pra falar alguma coisa entendeu? Ajuda bastante. É ajuda bastante.

Ao analisarmos a pergunta feita à nossa entrevistada deparamo-nos com a preocupação do sujeito com a trajetória de sua vida, quando ela diz: *“Ah eu acho que é uma coisa que vai servi pra mim pro resto da vida, né? Porque o estudo serve pro resto da vida, né?”* Percebemos nesse momento uma formação discursiva, onde o sujeito demonstra certa insegurança, quando ela mesma fala e reforça a afirmação com uma pergunta para a entrevistadora. Podemos compreender como uma afirmação já ouvida pelo sujeito, mas nem sempre entendida.

Aqui, nesse momento, podemos nos aportar em Orlandi, quando ela diz que *“todo discurso se delinea na relação com os outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”* (2005, p.43).

O sujeito nesse caso já tinha ouvido falar antes que o estudo serve para toda vida, e guardado em sua memória, espaço dos efeitos da lembrança do esquecimento, das repetições, das redefinições, das rupturas e das transformações em um dado processo discursivo (Pfeiffer, 1995).

Continuando a análise acima podemos dizer que houve uma formulação de sentido, quando o sujeito projeta esse conhecimento adquirido na EJA, segundo ele mesmo, para o resto da vida, pois como nos diz Orlandi (2008) na Análise de Discurso, o sujeito é posição entre outras, e subjetiva-se na medida mesmo em que projeta sua situação, ou seja, seu lugar no mundo para sua posição no discurso.

Em outro fragmento da formação discursiva do sujeito acima observamos a preocupação em se manter no mercado de trabalho, quando ela diz que o estudo vai servir para ela arrumar trabalho. *“Pra arrumar trabalho, entendeu?”* Percebe-se que, para a entrevistada, a educação também é uma forma de preparação para que ela possa se

inserir no mercado de trabalho. Seguindo essa perspectiva ideológica do sistema capitalista no qual vivemos, onde o sujeito imagina-se mais valorizado pelo fato de estar produzindo. Podemos perceber também que este produzir não se constitui somente no fato mecânico da produção em si, mas sim como forma de ruptura, de independência deste sujeito, que ao ser produtivo vai ter como resultado uma maior independência financeira, a qual possibilitará um deslocamento social.

Destacamos nesse fragmento, como já dissemos acima, uma preocupação, reconhecida como natural, devido até mesmo à idade da entrevistada em se preparar melhor para continuar no mercado de trabalho, porém em melhores condições, ou seja, na condição de sujeito letrado.

Ao seguir com a entrevista, encontramos outra formação discursiva *“Sei lá. Pra você aprende a falar melhor. Então muita coisa, cê convive com as pessoas, né? Conversa”*.

Ao analisarmos esse discurso, deparamo-nos com um sujeito que está buscando algo melhor para sua vida, está tentando entrar em um mundo do qual acha que não faz parte, para ela o mundo dos que tiveram estudo é completamente diferente do mundo em que ela se sente inserida. Conforme Orlandi, “o sujeito, na Análise de Discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (2008, p.99).

Em outra sequência discursiva a entrevistada relata: *“porque primeiro eu não talvez não vou conversar como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu? Talvez hoje não, talvez você fica aberta pra conversar, pra falar alguma coisa entendeu? Ajuda bastante. É ajuda bastante.”*

Compreendemos nesse discurso que esse sujeito aluno da EJA, já está se sentindo em uma situação privilegiada, pois quando ela diz *“talvez não vou conversar como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu?”* ela se coloca em uma outra posição em que antes não se via, ou seja, ela se diz agora mais capaz de conversar com as pessoas. Parafraseando Orlandi (2008) devemos nos lembrar de que sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, ou seja, na tensão da língua com a história, onde entram o imaginário e a ideologia. Percebe-se o deslocamento e o uso da memória discursiva. Ela se vê antes e agora na EJA.

O papel da memória histórica seria, então, o de fixar

um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura. Ou ainda, vista deste ângulo, “à memória estaria reservado o espaço da organização, da linearidade entre o passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social” (MARIANI, 1993 apud PFEIFFER, 1995, p. 25).

Aqui nota-se que sujeito-aluno em questão retoma a sua memória quando nos diz que talvez anteriormente ela não se sentisse em condições de dialogar com pessoas vista por ela como superior a ela, podemos compreender que a entrevistada já se percebe em uma situação mais privilegiada, ou seja, ela já se significa como uma pessoa capaz de conversar em igualdade de condição. Ao retornar a sua memória histórica ela fixa um sentido novo numa nova conjuntura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aproximamos de várias dimensões como política, social, cultural, entre outros e embasados na problemática educacional da atualidade buscamos compreender a complexidade do contexto em que nos debruçamos na formação de aluno da EJA, questionando-nos: Quais são os sentidos que a formação da EJA produz para esses sujeitos?

E faz parte desta formação do aluno da EJA, o uso do livro didático adequado a sua linguagem e experiências. Compreendemos a constituição deste material formulado por uma linguagem que produz sentidos aos alunos (jovens e adultos) que fazem uso do mesmo, significando-o e se significando. Pois, o livro analisado apresenta algumas situações que contribuem de modo prático na vida do aluno, propiciando, desta forma a formação de um aluno que sirva os interesses do Estado.

A partir das análises das falas do sujeito aluno- aprendiz da EJA, foi possível tecer alguns sentidos sobre a singularidade do sujeito, que em seus discursos transmite desejos, contradições ao se inserir no sistema educacional, onde nos conduziu a entender e a perceber que, de “um lado há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas (ORLANDI, 2005, p.10).

Contudo, este artigo é apenas um olhar, sobre o qual se configurou pautado em uma problematização dos sentidos dos sujeitos alunos da EJA, manifestado como contexto de discussão referente à educação sempre presente na sociedade atual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Conselho Deliberativo, Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10026&Itemid=. Acesso no dia 01 de setembro de 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 13 de agosto de 2012.

CAVALCANTI, R. A. Andragogia: A aprendizagem nos adultos. In: **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, Nº 6, Ano 4, Julho de 1999.

FLECHA GARCIA, R. Efeito desnivelador y educación comunicativa. In: **Educación de jovens y personas adultas em Espanha.** Barcelona: Crea, 1996.

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

GADET, F; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad. Betânia S. Mariani [et al] 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

HADDAD, S. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos.** Em Aberto, Brasília, out./dez. , vol. 11, nº 4, 1992.

MALDIDIER, D. [et al] Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: **Gestos de leitura: da História no Discurso.** Eni P. Orlandi (Org.) Campinas, SP: Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

_____. **Cidade dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e Texto:** Formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: 3º Edição, Pontes Editores, 2008.

_____. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª edição. Campinas: Pontes. 2004.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariane... [et al] 3. Ed., Campinas, SP: Editora do Unicamp, 1997.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2º ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. Original francês: PÊCHEUX, M. Lesvrites de la Palice. Paris: Maspero, 1975.

PFEIFFER, C. R. C.. **Que autor é este?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1995.

Evasão escolar, um fracasso a ser superado

Álvaro da Costa Leão

Jussara Isabel Stockmanns, Orientadora

1 INTRODUÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não o pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Paulo Freire).

Embora seja um tema muito abrangente e complexo, tenho razões de mencionar também a repetência escolar, uma vez que as pesquisas e os fatos de nosso dia-a-dia de docência e gestão nos mostram que a evasão escolar quase sempre é associada à repetência, ou seja, ambas coexistem nesse contexto de fracasso escolar, daí, não ser coerente mencionar evasão escolar, de caráter isolado de inúmeras causas, inclusive de repetência.

Este artigo propõe então, analisar o fenômeno da evasão escolar, como fato marcante do cotidiano da escola pública brasileira, as possíveis causas desta triste realidade e apontar soluções possíveis, ainda que seja um fato recorrente nas estatísticas escolares e nos institutos do governo, o mesmo busca apontar alternativas e possíveis soluções para minimizar os altos índices de Evasão e repetência no Brasil, que no ensino médio, chega ser alarmante, bem como o aproveitamento escolar desses alunos, que em Português e Matemática é infinito.

Entre os fatores apontados com relevantes neste artigo com as soluções para o problema da Evasão Escolar e repetência, a alfabetização no tempo correto, apropriada e equilibrada é imprescindível.

2 EVASÃO ESCOLAR, UM FRACASSO A SER SUPERADO.

Para Paulo Freire (1996) “Não há evasão escolar. A palavra evasão é puramente ideológica. As crianças são expulsas da escola pelo descaso dos governos, pelo despreparo dos professores e pela ideologia elitista

das escolas”. Ainda que concorde com Paulo Freire, à realidade dos fatos mostra que independente das causas, ela existe, é real, pois se observarmos as estatísticas oficiais do próprio poder público veremos, a cada fim de ano letivo um número cada vez menor de concluintes, em relação a matrícula inicial, como bem foi observado por Libâneo (1994, pp. 40, 41)

“Vejam os dados da evolução da matrícula inicial do ensino de 1º grau do Brasil no período de 1977 a 1984, conforme dados percentuais do Ministério da Educação:

- ✓ 1ª série em 1977 – 100 alunos;
- ✓ 2ª série em 1978 – 51 alunos;
- ✓ 3ª série em 1979 – 42 alunos;
- ✓ 4ª série em 1980 – 35 alunos;
- ✓ 5ª série em 1981 – 35 alunos;
- ✓ 6ª série em 1982 – 27 alunos;
- ✓ 7ª série em 1983 – 22 alunos;
- ✓ 8ª série em 1984 – 17 alunos.

Os dados mostram que Paulo Freire (1996) tinha razão “a escola pública brasileira não consegue reter as crianças na escola”. Se para Paulo Freire, não existissem os três fatores mencionados acima, não existiria fracasso escolar, todavia, eles existem e continuam em nossos dias precisando ser superados.

“Só no Pará, em alguns municípios, a evasão escolar no ensino médio chegou a 67%, em 2007, conforme dados dos objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) proposto pelas Nações Unidas”. Segundo os mesmos dados, “em 2000, em 130 municípios paraenses, mais de 80% dos jovens entre 15 e 17 anos não chegaram a concluir o ensino médio”. O movimento todos pela educação confirma o quadro alarmante: “menos de 24% dos jovens paraenses de até 19 anos conseguiram concluir o ensino médio em 2007”. (Fonte: Publicado no Diário do Pará)

Nesse contexto, ressaltamos um relato de um funcionário da EMEF Santa Terezinha, localizada na periferia da cidade de Cametá-Pará

“A evasão escolar aqui na escola é muito grande, principalmente na primeira série porque muitas crianças largam a escola e vão embora para o interior

com seus pais para fazer farinha, tirar palmito [...]” (Tcc aluno Pedagogia ufpa-Cametá).

Indubitavelmente, a evasão escolar é um grande desafio a ser superado, que diretamente contribui para o fracasso escolar e um péssimo desempenho da educação pública brasileira.

Essa tendência histórica e negativa da educação pública no Brasil vem refletir os baixos índices da mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho hoje, além de incontáveis prejuízos sociais. Ratificando essa ideia, “enquanto o Brasil forma 20/ mil engenheiros por ano, a Índia forma 100 mil” (Fonte: Jornal SBT, 4ª feira 24/08/11.).

A evasão preocupa por varias razões, mas destaco o fato de não ser um problema isolado no espaço geográfico nacional. É verdade que o grau de seriedade pode variar de um lugar para outro, ainda assim ele persiste em todo Brasil, vale lembrar, o IDEB nacional dos últimos anos. Onde se produz uma estatística nessa área, lá é observada essa realidade. De Norte a Sul, de Leste a Oeste, o fracasso persiste tanto na zona urbana quanto na rural, lá esta o problema com maior ou menor intensidade.

Segundo pesquisas realizadas em 2009 na EMEF de Jaituba, INEP 15070239, na região ribeirinha do município de Cametá-Pará, com a professora Joelma Mendes Leão, lá também esse fracasso escolar é visível, “sua escola apresenta taxa de repetência? Sim, na ordem de mais de 20% nos últimos dois anos. E evasão escolar? Também existe que varia de 15 a 20% nesse mesmo período”.

Embora o ex-ministro da Educação Paulo Renato tenha defendido a “Promoção Automática, como solução para reduzir a repetência, isso só iria mascarar o problema e criar um ciclo de estatísticas e números frios e desprovidos de conteúdo real no País. Além disso, se a Promoção Automática tivesse alguma virtude, ela não iria contemplar os casos de evasão escolar, pois é notório que a repetência infere na evasão, ainda assim, há casos que ultrapassam a relação da repetência com a evasão, como os frequentemente apontados pelo IPEA, no contexto do trabalho infantil. Muitas crianças entram para as estatísticas da evasão escolar em decorrência do trabalho infante juvenil. Por outro lado, conheço alunos que por repetirem 3 anos consecutivos, perderam o interesse pela escola e de vergonha, a abandonaram.

Diante desse quadro, se faz necessário alguns questionamentos imprescindíveis, para tantos sintomas dessa natureza, deve haver muitas causas. Que causas são? Como podem ser enfrentadas? Há esperança para esse cenário sombrio? Haverá soluções? Como fazer das escolas públicas brasileiras, um lugar seguro para nossas crianças? Como transformar esse ambiente, às vezes hostil em ambiente amigável? Como mudar esse ambiente que segrega e seleciona como bem observou Paulo Freire, num ambiente prazeroso, acolhedor, significativo e desejável para nossos alunos?

É óbvio que para todo sintoma, há sempre uma causa. Ninguém há que sinta uma febre muito alta, que não tenha uma causa que a provoque. A repetência e, sobretudo a evasão escolar como sintomas, devem denunciar muitas causas. Consciente de não ter a pretensão de apontar todas neste breve artigo. Ressalto, porém algumas que julgo parecer simples contribuem para aumentar as estatísticas oficiais. A evasão, bem como a repetência e outros elementos do processo de ensino aprendizagem denunciam um sistema educacional brasileiro historicamente enfermo.

Quando Paulo Freire diz que “As crianças são expulsas da escola pelo descaso dos governos, pelo despreparo dos professores e pela ideologia elitista das escolas”, estava sinalizando a enfermidade do sistema, a incapacidade da escola em cumprir seu papel de formar cidadãos conscientes, críticos, ativos na sociedade, sujeitos autônomos. Por suas limitações históricas, a escola vem se eximindo em cumprir esses elementares deveres pelo qual existe. Cabe ressaltar, todavia, que a escola enquanto instituição formal e por estar inserida no sistema, também a exemplo do aluno, é vítima, sofre e reflete a enfermidade do sistema que no Brasil, remonta à colonização. Vejamos em linhas gerais, essas possíveis causas para o fracasso escolar, que neste contexto enfatiza evasão e repetência.

O trabalho infantil aparece como causa relevante do abandono da escola pelas crianças, adolescentes e jovens: “Entre as principais razões da evasão e atraso esta o trabalho infantil, que ainda é bastante alto em todo o Pará. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelaram que em 2006, aproximadamente 13% das crianças e adolescentes paraenses estavam trabalhando”¹¹. Esses dados são relevantes e preocupantes pelo fato de não serem exclusividade paraense, pelo contrario, o Brasil em geral, apresenta índices semelhantes. Outro fator determinante para a permanência na

escola é o aprendizado adequado à série. Levantamento do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) explica o alto índice de abandono das escolas dos municípios Paraenses: “Na oitava série somente 13% dos estudantes compreendiam os conteúdos de língua portuguesa e pouco mais de 6% entendia as lições de matemática. No ensino médio, o índice era o mesmo para a língua portuguesa, mas piorava nas aulas de matemática, compreendida por apenas 3% dos estudantes”¹². Nesse contexto de causas para o abandono escolar, a mesma pesquisa relevou que quase 30% dos professores no ensino médio não possuíam nível superior.

Esses dados nos remetem a outro problema (causa) de evasão escolar, a falta de alfabetização adequada nas séries iniciais. Quando as crianças são alfabetizadas no tempo certo e de maneira equilibrada e completa, isto é, com habilidades básicas de escrita, leitura e conhecimentos matemáticos, além do letramento, que ultrapassa o conhecimento codificado dos símbolos, chegando ao significado dos mesmos, que faz a relação do conhecimento teórico com a realidade do cotidiano do aluno, ela vai estar apta a desenvolver-se no ambiente escolar. Das séries e das turmas com equilíbrio e bom aproveitamento.

Por outro lado, quando não ocorre a alfabetização adequada na vida de uma criança até os 7 e 8 anos de idade, as chances que terá para acompanhar esse processo de aprendizagem, serão cada vez menores e a medida que o tempo passa, acompanhar essa evolução será quase impossível. Pense por exemplo numa turma de 3º ano do ensino fundamental do 9º ano, que teoricamente seus alunos deveriam estar na faixa etária dos 7 aos 8 anos e lá, hipoteticamente, há o Pedrinho, com 14 anos, entrando na adolescência, em plena metamorfose. Como não se sentiria em um ambiente predominantemente infantil? Obviamente sentir-se-ia de certa forma um estranho no local, um peixe fora d’água.

Para Saviane essa é “uma situação dramática”¹³, pois vai acarretar ao aluno estereótipos como “não tem boa cabeça”, “não dá para os estudos”, etc. Nesse interim, o aluno que repete ou evade é taxado como “burro”, “preguiçoso”, deixa de ser vítima para ser réu. Essa concepção é ilegítima e arbitraria, pois não busca resgatar a vida escolar do “Pedrinho”, com objetivo de identificar as razões que a levaram a essa gritante distorção série-idade, transferindo com isso toda a responsabilidade que a escola e o professor deveriam ter em face do problema. Como se faz perceber, as causas da evasão e repetência são bastante complexas.

A Fundação Carlos Chagas de São Paulo, em 1981 investigou as causas mais amplas desse fracasso escolar, após o estudo dos dados coletados chegou à conclusão de que:

“Reprovação não pode ser atribuído a causas isoladas, sejam as deficiências pessoais dos alunos, sejam os fatores de natureza sócio-econômica ou da organização escolar. Mas entre as causas determinantes da reprovação [evasão] escolar (entre as quais as condições de vida e as condições físicas e psicológicas), a mais decisiva foi o fato da escola, na sua organização curricular e metodológica, não estar preparada para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com as crianças pobres (LIBÂNEO, 1994, p.41.14”

Por conta desse despreparo curricular e metodológico da escola, muitos alunos já são previamente “selecionados” como “bons” ou “deficientes”. É nessa perspectiva que Paulo Freire afirma: “As crianças são expulsas da escola pelo descaso dos governos, pelo despreparo dos professores e pela ideologia elitista das escolas”¹⁵. Como bem observado o fracasso escolar da educação pública brasileira, que também se traduz na evasão é notoriamente complexo, mesmo assim, solucionável.

Em se tratando de sistema educacional brasileiro, de fato, a proposta brasileira para enfrentar o fracasso escolar não passa de boas intenções e às vezes, discursos vazios, como, com muita propriedade observou: Gustavo Loschpe: “Não temos um projeto de país e a educação é desconectada do país. Não é percebida como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento, mais como um fim em si mesmo” ¹⁶. Se a nação não tem um rumo, um objetivo específico e estratégico, seu sistema de educação apenas vai refletir esses caracteres. “Quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve” (autor desconhecido). Já a educação na China é “rígida, tradicionalista, competitiva, ela reflete com exatidão a proposta maior daquele país”¹⁷, ou seja: “Não há bons ventos para quem não sabe aonde chegar” (antigo ditado chinês). Afinal: “O que o Brasil quer ser quando crescer”? A resposta depende da qualidade da educação que oferta hoje aos seus milhões de alunos.

Longe de defender uma educação mercadológica apenas, pois a não recomendo como principal foco, todavia, para um mercado emergente numa economia global, se justifica sua existência. Agora

quando se fala de educação de qualidade, é imprescindível que nossas escolas públicas, visem focar uma educação integral, aquela que leva a formação completa do aluno, pois o mesmo não pode ser reduzido a um produto ou objeto de especulação de mercado, como objetiva a educação mercadológica, pelo contrário, deve-se aprimorar a formação para a vida, isto é, o aluno deve ser conduzido a uma maturidade total, que além de administrar bem o bolso, deve com equilíbrio administrar a mente.

O ser humano não pode ser pensado apenas como engenheiro, médico, professor, policial, empresário, agente de viagem ou cientista. Ele precisa também e principalmente, ser pensado na sua formação, como pessoa, gente, cidadão pensante, de equilíbrio emocional e psíquico, que suporte uma discussão no trânsito sem puxar pela arma e atirar contra seu semelhante. Nossa forma de educar precisa com urgência ser repensada. A sociedade clama por homens e mulheres de verdade, que não se comprem nem se vendam, que abominem a avareza, que jamais aceite a corrupção, suborno e a violência como algo normal e aceitável.

Acredito que outra causa para o fracasso escolar esteja nas discrepâncias curriculares e metodológicas dos conteúdos. Devemos pensar que o Brasil tem dimensões continentais e a realidade de uma criança ribeirinha da Amazônia esta longe de ser comparada com uma do Rio Grande do Sul ou do Sertão Sergipano.

Não podemos pensar numa educação dissociada da realidade do aluno. Parafraseando Soares: “Não basta ensinar o código, é preciso ensinar o significado, dar sentido real”, ou seja, não basta ensinar números primos ou tratado de Tordesilhas é preciso evidenciar o valor e utilidade que esse conhecimento tem para a vida da criança. Será que uma criança do Norte Paranaense tem em seus livros didáticos ilustrações e exemplos voltados exclusivamente para sua cultura, modo de vida? Sem comprometer seu conhecimento global, sua visão de mundo? E quanto a uma criança amazônica, têm em seus livros didáticos, abordagens de caráter ilustrativo que exemplifiquem o açaí, a castanha do Pará, o cupuaçu, o pato no tucupi, etc.? Textos que explorem esses cotidianos amazônicos? Geralmente não.

Até onde se sabe os livros didáticos adotados aqui na Amazônia, expressam mais a cultura do sul e sudeste do que a cultura Nortista. É como encontrar ilustrações como maçã, uva, morango, trem, engarrafamento, em detrimento do modo de vida local e regional.

Reitero que o aluno deve ter uma visão de mundo, mas para as crianças, abordar o cotidiano delas faz uma enorme diferença e facilita a aprendizagem.

Porque Jesus ficou conhecido como o “Mestre dos Mestres”? Penso que foi por várias razões, determinei-me em duas. Primeiro, seus ensinamentos valorizavam a pessoa como ser único e o mundo que cercava essa pessoa. Basta lembrar na natureza de suas parábolas, que tinham a competência de alcançar crianças, adultos, jovens, idosos, ignorantes, cultos, iletrados, escribas, pais de famílias, prostitutas, mendigos publicanos, ricos, ladrões, religiosos céticos enfim, ninguém ficava à margem de seus discursos. Seus ensinamentos sempre ilustravam o cotidiano de sua época e região (Palestina), como: “denário”, “joio”, “ovelha”, “pastor”, “dracma”, “talentos”, etc.. Esse método impactava a mente de seus ouvintes.

Certa vez um aluno perguntou para sua professora: “professora, onde fica o tratado de Tordesilhas”? Percebe-se a dicotomia entre a distância do conteúdo para o cotidiano do aluno. O tema estava tão insípido, azedo e desinteressante, que o aluno pensava ser um lugar e não um acordo político. É nesse aspecto, que professores e escolas acabam tropeçando.

Segundo, Jesus buscava alcançar primordialmente o coração de seus ouvintes, só então avançava para a mente (intelecto). Ele não olhava para seus discípulos (alunos) ou ouvintes como meros clientes de um mercado em expansão ou sujeitos frios, sem emoção e personalidade, pelo contrário, seus ouvintes eram especiais, amados e aceitos, tanto por suas semelhanças quanto por suas diferenças.

Como bem salientou o diretor acadêmico do instituto adventista de ensino Campus São Paulo (hoje UNASP): **“O professor que não alcançar o coração de seu aluno dificilmente atingirá a sua mente”**. Esse mesmo princípio é defendido pelo professor Lino de Macedo, professor de psicologia da USP: “A sociedade mudou e, hoje, o papel de quem está à frente de uma sala de aula também é educar e dar carinho...”.

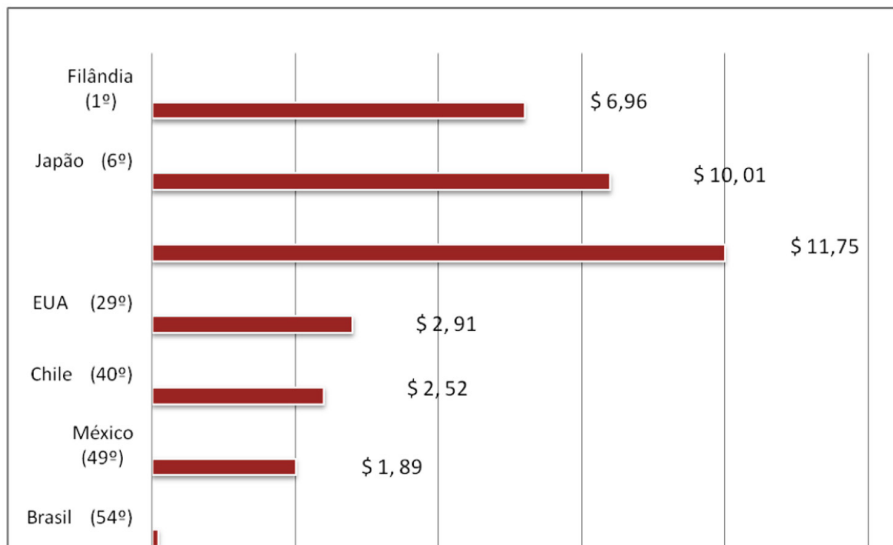
Mesmo não sendo um fenômeno novo, o Bullying também contribui para um número expressivo de alunos que abandonam a escola. De origem inglesa essa palavra traz o sentido de Zoar, Gozar, Tiranizar, Ameaçar, Intimidar, Humilhar, Isolar, Perseguir, Ignorar, Ofender, Bater, Ferir, Discriminar e colocar apelidos pejorativos. “Um cálculo sugere que na Argentina “240 mil adolescentes estariam sofrendo Síndrome

de Bullying”, cujos riscos são o ausentismo escolar.. “.

As pesquisas confirmam que quem pratica o Bullying, geralmente é vítima de um passado problemático e difícil, com abuso, violência física, verbal, emocional, econômica e mental ou então não aceita as diferenças, é antissocial ou racista. Aí, passa a rotular os “gordinhos”, “magricelos”, “escurinhos”, “amarelinhos”, “caladinhos”, etc. Fugiu da regra geral, pode sofrer o Bullying. Essa intolerância, denuncia a falência das famílias e da escola.

Como estou sinalizando algumas causas para o fracasso escolar, especificamente no aspecto da evasão, não poderia deixar de destacar os baixos investimentos do país na educação pública, quando comparado a países que tem melhores índices de desenvolvimento na educação. Para se ter uma idéia, “o valor investido no ensino fundamental nos Estados Unidos e Japão são quase nove vezes maiores do que no Brasil. Nossos gastos são também mais baixos que os do México e do Chile”. O teste do programa internacional para avaliação dos estudantes (PISA) revela que no ranking dos mais bem colocados, os gastos são muito maiores, como mostra o gráfico. “Posição no ranking do PISA.

Gasto por estudantes (em US\$/ mil)



Fonte: Revista Nova Escola, Agosto 2009, p. 47.

Embora o magistério seja também um sacerdócio o professor precisa de condições básicas para desempenhar tal sacerdócio. A

escola enquanto espaço físico deve adequar-se as necessidades, tanto de alunos como de professores. As transformações sociais, políticas e econômicas, culturas e tecnológicas ocorrem a uma velocidade impressionante, não tem como sobreviver alienado desse processo. Um método eficaz ontem pode não o ser amanhã. O foco por qualidade e desenvolvimento no processo ensino aprendizagem deve estar em constante reajuste.

Definitivamente o nosso modelo de gestão educacional esta ultrapassado, debilitado e enfermo, precisando urgente ser reinventado, revitalizado, para a superação desse fracasso escolar no Brasil, como é endossado por Arroyo (1997): “a principal causa do insucesso escolar, que atinge as crianças, jovens e adolescentes no Brasil, situa-se no próprio modelo educacional adotado no país, que, na sua essência, é seletivo e excludente”

No contexto de soluções para superar o fracasso escolar, como mencionados acima são indispensáveis citar as contribuições que norteiam as discursões pedagógicas nas academias. É preciso enfrentar e derrotar o fracasso escolar que se quer, de fato, uma escola pública democrática. Para isso, é necessário rever a concepção de qualidade de ensino. Segundo Libaneo “A qualidade de ensino é inseparável das características econômicas socioculturais e psicológicos da clientela atendida”.

O programa bolsa família, que incorporou “o fome zero” do governo federal, visa possibilitar a essas crianças as condições básicas de permanência na escola, ainda que bem intencionado, a critica que se faz é que o programa se resume a um pacote assistencialista, desprovido de ações educativas e de desenvolvimento da família, todavia não deixa de ser uma ação que contribuirá para a superação do fracasso escolar, pois tem como objetivo melhorar a frequência escolar.

Nesse contexto de sugerir soluções para o fracasso escolar, vale ressaltar mais uma vez, o que a maioria dos educadores concorda a educação não pode ser estática e nem dissociada do cotidiano do aluno.

O psicólogo da educação, David Ausubel (1980) “O fato isolado mais importante que influencia a aprendizagem, é aquilo que o aluno já conhece, descubra-se o que ele sabe e baseie-se nisso seus ensinamentos”.

Devemos, como profissionais da educação repensar toda a nossa prática pedagógica, visando efetivar o ensino de qualidade que nossos alunos necessitam.

Se tivesse de eleger práticas ou ações relevantes para melhor se

aplicar na educação de qualidade que almejamos, com certeza haveria inúmeras, como já mencionamos nesse artigo. Ainda assim, quero reiterar o processo de alfabetização como sendo imprescindível nessa busca de superação do fracasso escolar e a necessidade de termos famílias estruturadas e funcionais, como base de sustentação de indivíduos em formação na sociedade. Libâneo reforça a ideia de uma alfabetização de qualidade quando afirma:

“A alfabetização bem conduzida instrumentaliza os alunos a agirem socialmente a liderarem com situações e desafios concretos da vida prática, é meio indispensável para a expressão do pensamento, da assimilação consciente e ativa de conhecimentos e habilidades, meio de conquista da liberdade intelectual e política” (Libâneo, 1989, p. 43)

Sem esses princípios, teríamos um contingente cada vez maior de “cegos da vista limpa”. Ou seja, estudantes sendo promovidos, passando de séries, sem a mínima competência para exercer seus direitos como cidadãos livres e formadores de opinião, incapazes de transformar a própria história, agentes reprodutores do status quo.

Embora alguns educadores afirmem que é desculpa da escola e do professor atribuírem o fracasso de seus alunos à família, a grande maioria esmagadora concorda que onde a instituição familiar não aparece como base, toda a estrutura social é comprometida. Como a escola é parte dessa estrutura, ela também reflete essas limitações e deficiências. Em entrevista realizada pelo Ibope e revista Nova Escola, 77% dos entrevistados, professores de todo o país, responderam a “ausência dos pais”, como responsáveis pelos problemas na escola. É inquestionável a importância das famílias bem estruturadas na relação de sucesso de suas crianças. Se observarmos as pesquisas, os delinquentes, os assassinos, ladrões, prostitutas, pedófilos, geralmente não tiveram na infância e adolescência, o apoio e a base de uma família companheira amiga e motivadora.

Alguém poderá argumentar: e o papel da escola, onde fica? Aí está o cerne do problema, nossa escola pública não dispõe de tempo integral para seus alunos, o máximo de tempo que ele passa na escola são 4 horas e o resto do dia? E se ele não tem um lar, ele fica onde? Na rua? Na frente da televisão? Como a televisão, para a maioria da população não educa, apenas informa ou desenforma, ou é objeto de entretenimento, a situação se agrava para esse público, a escola terá

uma dificuldade infinitamente maior para cumprir seu papel de agente transformador do status quo, de quebra de paradigmas. A despeito desse quadro, a evasão, a repetência e o fracasso escolar não são barreiras intransponíveis, outros países já superaram, para o Brasil, também é possível. Como disse Barak Obama “sim, nos podemos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como não podemos negar a problemática levantada neste artigo, também não podemos deixar de acreditar na evolução do desenvolvimento humano em todas as áreas, inclusive no contexto da educação pública brasileira. Portanto, da premissa de que o homem é o ser que mais se adapta com facilidade e com frequência responde aos estímulos e esperança. É possível enfrentarmos esse dilema e superá-lo uma vez que a sociedade humana é sempre capaz de adequar-se as tendências, às novidades e as exigências que a vida moderna lhe impõe.

Se outros países com semelhanças ao Brasil vêm superando esse problema e até erradicando, porque não acreditar que o Brasil pode e deve aplicar políticas públicas de qualidade, abrangente e efetivas na área da educação pública, estabelecer metas a curto, médio e longo prazo e preparar a nação para superar esse triste e até vergonhoso quadro que apresenta hoje, pois estamos atrás de vários vizinhos nossos como Chile, Argentina e Uruguai, para não mencionarmos Japão, Estados Unidos, Dinamarca e Finlândia.

Ressalto, todavia, que as reformas e metas que o Brasil deve estabelecer (as que têm hoje ainda são tímidas e inoperantes) têm que ser urgente, vigorosa e abrangente, pois os resultados geralmente só vão aparecer de forma nítida e real décadas depois, pois as crianças que o Brasil está educando agora serão a nossa sociedade daqui a dez e quinze anos. Portanto, não temos mais tempo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura e do ordenamento da educação básica**. In: ABRAMOEICZ, Anete (Org.). *Para além do fracasso escolar* Campina. SP: Papyrus, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes educativos à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 p. 138.

_____, P. (1985). *Pedagogia do oprimido* (14ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Original publicado em 1978).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico- social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

_____, José Carlos, **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LEÃO, Álvaro da Costa. Projeto de Monografia, apresentado em 2009, com o tema: “A visão do pedagogo no contexto da repetência e evasão escolar à FACINTER”.

MANTOAM, Maria Tereza Eglér, **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (coleção cotidiana escolar).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira** In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; M. I. M. NASCIMENTO (Orgs). Navegando pela História da Educação Brasileira. SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

Revista Veja. 11/05/11. P. 118.

Revista Quebrando o Silêncio, agosto 2011, p. 09.

Revista Nova Escola, nov, 2007. P. 34.

Revista Nova Escola, agosto de 2009, p. 47.

Revista Isto é. P. 106. 29/12/99.

Revista da Escola Adventista, 1º semestre de 1998.

Revista isto é. Os cem fatos que marcaram o século, 29/12/99, p. 106.

Fontes de Pesquisa

Diário do Pará, 14/06/99, p. 06.

TCC do aluno de Pedagogia da UFPA, Campus Universitário do baixo Tocantins. 2008, p.29.

Jornal do Sbt, 4ª feira, 24/08/11

As “tribos da classe trabalhadora”: uma abordagem sobre a juventude na sociedade capitalista

Rodrigo Ferreira de Moraes - UFPa/ICED,
rodrigoune@hotmail.com

João Paulo da Conceição Alves - UFPa/ICED,
jpaulochee@gmail.com

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.” (Karl Marx)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tratamento da juventude refere-se à classificação adotada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o qual considera como jovens sujeitos na faixa etária de 15 a 29 anos. Essa juventude, na atualidade, é compreendida, por alguns autores, como Juarez Dayrel, Regina Novaes e Marília Spósito, a partir de vários aspectos que emanam das transformações sociais e biológicas (faixa etária), gênero, raça, credo e ações culturais que a cada dia afloram nas ações e perspectivas da juventude brasileira.

Essas características vão constituindo “tribos” da juventude, compreendidas segundo Dayrel (2007) por sua condição Juvenil. Nesta compreensão as expectativas do jovem e o Ensino Médio passam a ser analisadas partindo das múltiplas dimensões da condição Juvenil, quase sempre relegando a um plano secundário e de pouca atenção à abordagem sobre sua condição de Jovem da Classe Trabalhadora.

Segundo Dayrel (2007) Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam

jovens que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer.

Nesta visão a cultura e o comportamento ganham destaque, influenciando inclusive o papel que a escola deveria exercer na vida do jovem. Nesta pesquisa analisaremos as expectativas da juventude Trabalhadora e o Ensino Médio compreendendo sua condição de classe proletária como aspecto fundamental.

2 “TRIBOS DA CLASSE TRABALHADORA”

E o que são as classes em geral? É o que permite a uma parte da sociedade se apropriar do trabalho de outra (LENIN, 1928)

No âmbito desta pesquisa é importante compreender que a análise do jovem, ou das juventudes, parte da compreensão de sua inserção no sistema capitalista, analisando a Juventude da Classe Trabalhadora e sua expectativa em relação ao Ensino Médio.

Esta visão que desenvolvemos nesta pesquisa possui a perspectiva de romper com a visão muito difundida nos meios acadêmicos e sociais de que a sociedade não pode ser compreendida a partir das relações de classe estabelecidas pelo Capitalismo.

Em contraposição as análises de autores como Fukuyama (1992) chegaram, de forma “messiânica”, decretar o fim da História, negando a luta de classes como elemento fundamental na análise científica do Estudo da sociedade.

É elementar que não podemos compreender a juventude sem compreender as “Juventudes” e suas “Tribos”, mas como diz Frigotto (2003) à juventude tem rosto e tem classe. Neste caso, há a necessidade de compreender a juventude a partir da classe trabalhadora, ou das “Tribos das classes trabalhadoras”, tal qual a analisamos neste trabalho.

Ainda que não sejam suficientes, é importante analisar as expectativas das “tribos da classe trabalhadora em relação ao Ensino Médio considerando seus aspectos biológicos, temporais, comportamentais e culturais da juventude, porém tento como categoria analítica principal sua condição de classe proletária.

Para Araujo e Alves (2012) A dimensão de classe social tem centralidade nesta construção histórica, pois entendemos que os jovens de origem trabalhadora constituem grupo submetido à condições de

maior precariedade social, em distinção aos jovens burgueses, portanto, das classes dominantes.

Neste contexto compreendo que não é a questão comportamental, biológica ou temporal que determinam a juventude, mas principalmente, a sua condição de classe, aja vista que as relações estabelecidas, mesmo entre as “tribos juvenis” são frutos de suas inserções na sociedade capitalista. Os aspectos culturais, comportamentais e suas expectativas são estabelecidos com base no modelo de produção capitalista, ancorado na exclusão determinada pelo Capital.

Assim, a escola vai sendo constituída para “jogar” esse jovem filho da classe trabalhadora na sociedade capitalista, relegando a ele um lugar secundário na sociedade.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: A escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, P,125, 1982)

É essa escola dual que Gramsci aborda que receberá as “tribos da classe trabalhadora” e buscará dar conta de suas distintas expectativas e particularmente de suas necessidades materiais entendendo que as bases para a compreensão sua totalidade, precisam desta dimensão de classe.

De uma forma a Juventude precisa ser analisada nesta ótica, partindo de sua dimensão de classe, alargando os sentidos de suas análises habituais, as quais consideram as dimensões psico-biológicas como preponderantes nestas análises.

2.1 A RELAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA COM O CAPITAL E A SUA LÓGICA

O capitalismo constitui-se como um sistema econômico desigual que de natureza excludente, sendo responsável pela desigualdade e divisão da sociedade em classes sociais. é de sua característica a concentração de renda e o estabelecimento da *Mais Valia*. Para que se obtenha lucro é necessário que a classe trabalhadora seja explorada; é neste sistema que está inserido o Jovem, e a partir dessa compreensão, buscaremos compreender as características juvenis.

Neste modelo econômico a juventude estabelece suas particularidades, seus costumes, suas atitudes, suas crenças; vão

formando suas “tribos”, porém essas tribos estão inseridas no modo de ser do jovem que se estabelece dentro de uma sociedade dividida em classes sociais. O capitalismo por meio de seus mecanismos, como desemprego e a criminalização da pobreza, exclui a juventude da classe trabalhadora; esse jovem é o que mais sofre com a falta de oportunidades, trabalho precário, evasão escolar ou com o crescimento da população carcerária. Estes, são alguns elementos que demonstram o papel que o capitalismo reserva a juventude pobre.

O capital tenta vender a imagem que todos tem os mesmos direitos e oportunidades, que existe democracia e que o mérito é possível, basta o indivíduo se esforçar que terá seu lugar “ao sol”. Nesta visão eminente do capital, o jovem da classe trabalhadora terá as mesmas oportunidades do jovem da burguesia.

Sobre essa visão meritocrata vendida pelo capitalismo, nos diz Lênin (1928) que isso é pura mentira, uma vez que toda a sociedade se baseia e se apoia na divisão dos homens em classe, em explorados e oprimidos.”

A sociedade capitalista não oferece as mesmas condições aos jovens, a burguesia tem mais acesso e mais oportunidades, dentro e fora da escola do que as juventudes da classe trabalhadora.

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma interação da vida escolar, absorvendo no ar, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam uma carreira escolar propriamente dita: Eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais o conhecimento da língua literária (GRAMSCI, p.123,1982)

É claro, como aborda Gramsci (1988) que a juventude burguesa é bem mais “preparada” e com mais oportunidades que a juventude da classe trabalhadora, neste contexto a escola precisa compreender as expectativas dessa juventude proletária historicamente excluída da sociedade.

A escola precisa servir ao bem comum, construir outros valores, pautados na solidariedade, no coletivo, na vida acima do lucro, cabe a ela construir essa possibilidade e fazer a luta contra hegemônica na sociedade, buscar influenciar a vida política e postular a ruptura com o capitalismo.

É necessário formar o homem novo, e essa formação passa

inegavelmente pela formação de uma nova consciência juvenil. Para Meszárós (1998) muito se fala hoje nas sociedades capitalisticamente avançadas sobre a agenda do respeito. Consiste na ilusória projeção de resolver a crise de valores cada vez mais aprofundada – manifesta na crescente criminalidade e delinquência, ao lado da alienação cada vez pior do jovem em relação a sua sociedade- por um apelo direto e retórico a consciência dos indivíduos.

Em suma, não se pode entender a juventude da classe trabalhadora sem contextualizá-la na sociedade capitalista; essas “tribos da classe trabalhadora” vivem de forma diferente das juventudes da burguesia.

3 PESQUISA DA CONDIÇÃO JUVENIL A PARTIR DE SUA CLASSE SOCIAL

A partir da compreensão de que não se pode compreender a juventude descontextualizada de uma visão de divisão de classe estabelecida pelo capitalismo buscará realizar nossa pesquisa no campo do materialismo-histórico. A conclusão dessa pesquisa nos impõe a necessidade futura de entrevistarmos jovens da classe trabalhadora de uma escola na periferia de Belém-Pa, analisando os dados com abordagem histórico crítica compreendendo a realidade de forma dialética .

Investigando a realidade da juventude da classe trabalhadora na periferia de Belém e sua expectativa no Ensino Médio a partir de uma visão crítica e dialética buscaremos romper com a visão de neutralidade científica e fenomenológica tantas vezes utilizada nas análises da condição do ser jovem.

Na perspectiva positivista dominante em sociologia empírica, a concepção da observação é enganadora ao postular, implicitamente, a neutralidade do pesquisador, e da técnica utilizada por ele. “Na perspectiva crítica, tal neutralidade é negada em prol de uma concepção na qual a técnica de pesquisa considerada no plano social e no plano do conhecimento é apresentada como técnica de relacionamento ou de comunicação entre polo investigador e o polo investigado, ambos socialmente determinados”. (THIOLLENT, 1985, p.23)

A condição do jovem não deve ser analisada sem compreender os condicionantes sócio-históricos e materiais que o constituem. É

preciso ir para além das aparências do cotidiano, analisar os fatores que determinaram e contribuíram para a realidade objetiva desta condição de ser Jovem.

Compreender os fenômenos a partir de sua relação com o todo e romper com a “pseudo-concreticidade” do problema são elementos que buscaremos na análise desta pesquisa.

Neste sentido essa pesquisa se ancora na temática desenvolvida pelo GEPT (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação/UFPA), que desenvolve pesquisas no âmbito da concepção marxista de sociedade, trabalho e educação.

Assim, analisamos não ser possível compreender a Juventude e sua relação com a educação sem compreender os aspectos constituídos pela perversa divisão de classes sociais impostas pelo sistema capitalista, estabelecendo com isso o materialismo-histórico como norte conceitual e científico de nossa pesquisa.

Portanto, a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: Crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o definir humano do homem , com o processo de “ humanização do homem”, do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chaves .Pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “ coisa em si”(KOSIK,Karel ,1976 p.25)

Assim como afirma Kosik (1976), o pensamento dialético norteará nossa pesquisa, compreendendo o estabelecimento de um olhar crítico sobre a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elucidar os aspectos acima apresentados, considerando esses elementos e a realidade social, avançaremos nesta pesquisa analisando quais expectativas esses jovens da classe trabalhadora da periferia de Belém estabelecem em relação à educação, em especial ao Ensino Médio. Nesta análise compreendemos o jovem a partir de sua condição social, estabelecida em uma sociedade dividida em classes, assim como, analisaremos a escola compreendendo sua dualidade.

Buscamos evidenciar nesta pesquisa a importância de desenvolver na escola elementos que possibilitem a absorção das expectativas

dessa parcela da juventude que é historicamente excluída na sociedade capitalista.

Compreender as expectativas desta juventude é importante no auxílio de políticas públicas educacionais que permitam a inclusão contra-hegemônica destes jovens na sociedade.

Sempre atual a questão levantada por Frigotto: “Se hoje, como analisa Hobsbawm (1999), não é fácil prever quais são as chances de futuro digno no século XXI para as crianças e jovens dos países centrais, mais dramáticos é o cenário para os países do capitalismo periférico.” (2004, p. 16).

Mesmo nos marcos do capital é preciso construir experiências que incluam a classe trabalhadora no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e ALVES, João Paulo da Conceição. **Juventude, Trabalho e Educação**: questões de diversidade e classe das juventudes na Amazônia.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PERALTA, Angelina. O jovem como modelo Cultural. In: **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

MELUCCI, Alberto. Juventude tempo e movimento sociais. In: **Juventude e Contemporaneidade**. – (Coleção Educação para Todos). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

ABRAMO, H W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: : **Juventude e Contemporaneidade**. (Coleção Educação para Todos) – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

SPÓSITO, M. P e CARRANO, P. Juventude e políticas públicas no Brasil” In **Juventude e Contemporaneidade**. (Coleção Educação para Todos) – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

LÊNIN, Vladimir Ulianov; FIDEL, Castro e Frei Beto. **As Tarefas revolucionárias da Juventude**: Trad. e Rev. Ana Corbisier e Miguel Henrique Stédile – 4. ed - São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GOMES, Carlos Minayo (*et. al*). **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na educação do trabalhador / - 4 ed- São Paulo, Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre, 2008.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do Capital**: Tradução Isa Tavares, 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. - 2ª. Ed- Rio de Janeiro : Paz e Terra , 1976.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica Investigação Social e Enquete Operária** - São Paulo: Editora Polis,1985.

O processo educativo nas escolas da terra da liberdade: um recorte de povoados quilombolas da Amazônia Tocantina

Roble Carlos Tenório Moraes

– PPGED/ICED/UFGA, e-mail: roblecameta@yahoo.com.br

Eliel do Carmo Pompeu

– GEPE/UFGA, e-mail: eliel.pompeu@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da pesquisa de maior abrangência intitulada *Educação e Desenvolvimento na Terra da Liberdade: o caso de uma Associação Remanescente de Quilombolas na Amazônia Tocantina*. Trata-se de uma pesquisa que visa contribuir para um debate que irá auxiliar as discussões com relação à viabilidade da constituição e relevância da Associação de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Quilombolas Terra da Liberdade no município de Cametá, apresentando sua participação como um conjunto de possibilidades que são considerados determinantes para a implementação de experiências democráticas de suas comunidades agregadas, que se configuram como um processo de decisões políticas pautadas no debate público, plural, autônomo.

A associação “Terra da Liberdade” é composta por 08 (oito) comunidades tradicionais reconhecidas historicamente como remanescentes de quilombolas do município de Cametá, sendo elas: Tomázia, Taxizal, Itapocu, Mola, Bonfim, Frade, Laguinho e Itabatinga Médio. Tal debate sobre essas populações tem assumido grande envergadura graças a contribuição de pesquisadores como Diegues (1996), que define “populações tradicionais” como sendo aquelas comunidades que estabelecem um tipo de organização econômica e social que gera reduzida acumulação de capital, além disso, tem como característica marcante a não vinculação da produção com a força de trabalho assalariado.

Na concepção de Almeida (2005), não se pode definir o conceito de população tradicional sem antes considerar o papel da territorialidade

que se estabelece enquanto categoria de identificação, defesa e força. Ainda, de acordo com Little (2002, p.03) a territorialidade pode ser definida como “[...] o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-se assim em seu, território”. A definição deste autor reflete de maneira marcante a relação de envolvimento a apropriação destas populações para com o ambiente imediato.

Os saberes e as práticas dos habitantes das comunidades que compõe a Terra da Liberdade não são valorizados como deveriam, pois, os produtos da floresta, as práticas de agricultura familiar, criação de animais de pequeno porte, dentre outras atividades que não são vista como de relevante importância para o mercado e conseqüentemente o capital local, marginaliza essas populações. Porém, o mercado externo se apropria dessas práticas e saberes comercializando e tornando-os altamente lucrativos, carecendo de regulação de políticas de valorização comercial por parte do Estado como afirma Silva (2008);

Esses conhecimentos, enquanto “bens intangíveis”, ganham cada vez mais importância nas sociedades industriais e pós-industriais que vêem neles um amplo potencial de exploração econômica, especialmente na área de biotecnologia, mas que, ao mesmo tempo, não reconhecem os direitos associados desses povos. Nesse sentido, torna-se necessário uma regulação e proteção jurídica desses valores e populações por parte do Estado, dentro de uma visão ampliada de direito socioambiental (SILVA, 2008, p. 05).

Fatos dessa natureza são visíveis no cotidiano e nas práticas de consumo, mas pergunta-se como mudar esse quadro se o mercado sobrevive da agregação de valores e exploração dos conhecimentos de atividades como as das comunidades tradicionais? Apesar da pesquisa não constatar que esses fatores alicerçam a criação de espaços de proteção ambiental, mas o que se evidencia é que o mercado capitalista haja vista a proposta de sustentabilidade dessas populações vem sendo o principal beneficiado, daí, vê-se que para o associativismo impõe-se um luta frente ao Estado pelo benefícios dos direitos dos povos nativos e das populações tradicionais.

A escassez de políticas públicas voltadas para populações tradicionais mostra que preservação e manejo adequado dos recursos naturais não podem ser usados para definir o que venha

ser desenvolvimento sustentável diante das reais relações naquelas comunidades entre Estado, sociedade e meio ambiente. A falta de atendimento básico de saúde, precariedade na educação – expõe as condições de vida e a formação destinadas aos sujeitos que sobrevivem nestas comunidades.

Este trabalho teve por base inicial a pesquisa exploratória que consistiu no levantamento de dados e informações a cerca das práticas sócio educacionais presentes nos movimentos sociais especificamente na Associação Terra da Liberdade, de maneira que possibilitou uma melhor compreensão da problemática da pesquisa e pressupostos que possibilitaram o entendimento do alcance dos objetivos propostos na pesquisa. A pesquisa exploratória segundo GIL (2002) “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...] o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”.

Os processos metodológicos da pesquisa foram levados a fundo e a leitura das literaturas disponíveis foi essencial, pois, as informações possibilitaram uma relocação dos passos metodológicos da pesquisa haja vista a acompanhar os procedimentos de coletas de dados que sofreram alterações de acordo com o andamento da pesquisa.

Para uma melhor organização de dados foram utilizado recursos tecnológicos para que se confirmasse as informações que estavam sendo coletados e que tais informações pudessem serem mantidas intactas de acordo com o emitido pela fonte, tomando bastante cautela no que consiste em perceber até que ponto estes aparatos não vinham a prejudicar estas coletas de dados, para que não fossem desvirtuadas as informações por motivos de se estar diante de um mecanismo captador, tais, como: celulares, gravadores, maquinas fotográficas, entre outros.

Os dados coletados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, pois, “quando o interesse não está focalizado em contar o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim que qualidade elas apresentam” (Leopardi, 2001), neste sentido o pesquisador busca o reconhecimento de valores, crenças, hábitos, atitude e opiniões dos atores sociais que ali se encontram, fazendo com que se busque uma identidade para o grupo o qual se insere no contexto de pertencimento.

O acompanhamento por meio de observação, questionários e as entrevistas com os indivíduos integrantes da Terra da Liberdade ocorreram por meio de seleção de acordo com a necessidade do cumprimento da etapa da pesquisa na qual propiciaram a valorização e

a percepção do compromisso dos participantes com a mudança a partir de suas ações nas atividades dentro da associação.

EDUCAÇÃO E OS DIREITOS DOS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS

A escola como uma entidade transmissora de cultura tem um papel fundamental para a manutenção da ordem de uma sociedade. No entanto, o cultural e o social nem sempre são levados em consideração, pois, a escola tende a ensinar de modo homogêneo, não compreendendo de fato as diferenças existentes no seu interior. Sabemos que toda e qualquer instituição é composta por inúmeras pessoas, que possuem hábitos e práticas diversas, que por muitas vezes se diferem com as de outras. Então, como pensar um ensino homogêneo se a demanda escolar é heterogênea? Será que apenas a escola tem o poder de educar e formar pessoas?

Respondendo a tais questionamentos pode-se dizer que não, a referida educação existe em lugares que não é somente aprendida na escola, mas nas relações interpessoais, sejam elas na rua, em casa, no trabalho ou na igreja. A educação é difundida de acordo com cada grupo étnico social, estes é que determinam seus valores, suas crenças e seus significados, sendo os mesmos responsáveis em compreender as especificidades de outros grupos no que se refere à educação e a prática cultural.

Segundo BRANDÃO (1981, p.12):

A educação existe no imaginário das pessoas e nas ideologias dos grupos sociais e, ali, sempre se diz para fora, que sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem um dos outros [...].

A Terra da Liberdade objetiva novos rumos para os povoados negros rurais do Baixo Tocantins e por meio de suas práticas como afirma Pinto (2007):

[...] além de tentar preservar a identidade, que se encontra enraizada no legado cultural dos remanescentes de quilombolas, apontando-lhes rumos para começar a construir uma nova vida, com melhores condições, exigindo inclusão social e respeito tanto no que tange a sabedoria, luta e resistência do povo negro, quanto o que se refere à

diversidade e as diferenças étnicas e culturais das quais se constitui o povo brasileiro. (2007, p. 16).

Os anseios de um novo mundo, onde se possa viver com respeito e dignidade em meio à diversidade que não é superada pela escola, que devido seu sistema falho por uma serie de fatores não consegue atingir seu objetivo de formação humana e social, e segundo Duarte (1983) ressalta que:

[...] é preciso lembrar que a educação não é só. Nem em primeiro lugar, a do sistema de ensino oficial, dos currículos e programas desenvolvidos na escola. Esta não traz em si o saber universal; existe também o saber transmitido de pais para filhos, da própria vida do trabalho, das experiências existenciais, porque sabemos que o homem vive mergulhado no aprendizado do seu dia-a-dia. Então, ao lado do saber oficial, existe um outro saber que vem de um mundo de poucos livros mas de muito saber[...] (1983, p. 13).

Neste processo de produção de conhecimento foi necessário analisar como ocorre o processo de aquisição de saberes e formação dos habitantes desses povoados. Nestas relações grupais, longe das escolas, os indivíduos também aprendem e se educam a viver socialmente, logo o grande desafio da escola, ou melhor, dizendo do currículo escolar, já que é este que norteia todo um projeto de escola, é conciliar as experiências obtidas em casa, na rua e em outras instituições com os conteúdos escolares. Pois assim o educando terá em tese uma educação valorizando sua identidade, já que haverá um diálogo entre as suas experiências de mundo com os conteúdos escolares.

BRANDÃO (1981, p.9) afirma que,

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor, o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Concomitante como a afirmação do autor a pesquisa identifica que a educação dos remanescentes quilombolas, inicia-se estabelecida através da oralidade e da memória dos mais velhos. Estes é que são os responsáveis para fornecer valores, práticas e a tradição do seu povo aos mais novos. Contudo antes de se iniciar a discussão sobre educação quilombola é relevante lembrar o que venha ser o quilombo no passado e na atualidade.

Os quilombos contemporâneos são conhecidos como comunidades remanescentes de quilombolas, que por questões políticas (ligadas à titulação das terras assegurada no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição) são conceituados como espaços de terras de descendentes de africanos que viviam na condição de escravizados durante o período colonial. Estas terras foram doadas, ocupadas ou compradas secularmente pelo grupo, estes ainda vivem em sua maioria de cultura de subsistência e a sua essência de cultivar a ancestralidade não se acabou, esta tradição é passada para os mais jovens em todas as comunidades.

Todavia com o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 ficou transferida do Ministério da Cultura para o INCRA a competência para a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como a determinação de suas demarcações e titulações. Já o seu reconhecimento ficou sob a responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, o processo para essa certificação obedece à norma específica desse órgão (Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98, de 26/11/2007).

Para ter acesso a esta política de regularização de territórios quilombolas, as comunidades devem encaminhar uma declaração na qual se identificam enquanto comunidade remanescente de quilombo à Fundação Palmares, que tem como responsabilidade expedir uma Certidão de Auto reconhecimento em nome da comunidade. De 207 comunidades reconhecidas, 139 possuem títulos das terras em 124 territórios espalhados nacionalmente (Fonte retirada do site do INCRA - Atualizado em: 29/01/2013).

Os remanescentes quilombolas não vêm travando uma luta somente pela questão do reconhecimento e da titulação de terras, mas também por uma educação quilombola de qualidade, onde inúmeras problemáticas são encontradas neste campo, como: a precariedade nas instalações escolares, a rotatividade dos professores nestas localidades, o nível de instrução dos docentes relacionados a esta cultura; a pouca presença de educadores oriundos de quilombo (nos quais são ditos como os mais aptos, pelos especialistas) e o currículo descontextualizado que atendem a realidade destes educandos.

No entanto já existem algumas políticas educacionais implantadas visando ampliar e renovar o currículo, assim como garantir o acesso e a permanência dessas e de outras crianças na escola. O artigo 26A da lei 9394/96 é um bom exemplo destas políticas, pois esta exige repensar

as práticas étnico-raciais, sociais, pedagógicas, nos procedimentos de ensino, condições de aprendizagem, objetivos explícitos da educação oferecidos pela escola.

Outro respaldo encontrado é através da lei 10.639/2003 que torna obrigatório nas escolas de educação básica o ensino da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros. E o mais recente é a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, que visa promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos alunos quilombolas, de modo que sua identidade cultural seja preservada.

A escola tem um papel relevante para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas estes almejam uma escola, onde suas diferenças sejam respeitadas. Mas para que isto ocorra o primeiro passo a ser dado é repensar o currículo escolar, pois segundo Althusser (1970, p. 60 apud FREITANG, 2005), “a escola, assim como outras instituições é um aparelho ideológico do Estado que tende a privilegiar e reproduzir conceitos e valores culturais do grupo dominante em virtude de outros grupos”.

Sendo assim, os professores e toda a instituição escolar precisam estar preparados a lidar com a diferença e não persistir na reprodução de conceitos que intensifique a exclusão, mas promover meios com que estes sejam reduzidos e confrontados no sistema educacional.

Apoiando-se em MOREIRA e CANDAU (2003, p. 162),

Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos (às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados.

Sendo assim o currículo elaborado para atender uma pluralidade cultural permite que todas as diferenças sejam respeitadas e reintegradas no espaço escolar. No entanto, o grande desafio é a escola fornecer uma educação para os remanescentes de quilombolas moldados no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e não mais direcionada em um passado de malefícios e preconceitos como a população negra vinha sendo tratada.

CULTURA E SABERES NO AMBIENTE ESCOLAR

A articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio-histórico (SOUZA, 2007, p. 180). O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo.

Em relação ao Brasil, há duas leis, a nº 10.639/03, alterada pela lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira e indígena como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros e índios são considerados como sujeitos históricos.

Segundo Pereira (2006) “O maior benefício que a lei 10.639/03 pode nos trazer é a valorização das diferenças, elemento fundamental para combatermos as hierarquizações étnico-racial e cultural, alimentados por “pré-conceitos” e ignorância, e ainda tão presentes em nossas escolas”. Mas infelizmente essa lei não é tão atuante como deveria, é necessário haver um incentivo maior por parte das políticas públicas e iniciativas das escolas.

Em suma, a intervenção educativa da escola só faz sentido se contribuir para a formação das pessoas, e nesse contexto o professor é de fundamental importância na educação, por isso, deve assumir o trabalho frente às mudanças em nível cultural.

Ao citarmos a cultura escolar trazemos a tona situações cotidianas que são debatidas dentro do processo escolar que aparece a partir de pesquisas históricas que descrevem experiências ousadas e apresenta todo um diagnóstico escolar que permite uma melhor avaliação das práticas escolares e propicia a compreensão da História da Educação.

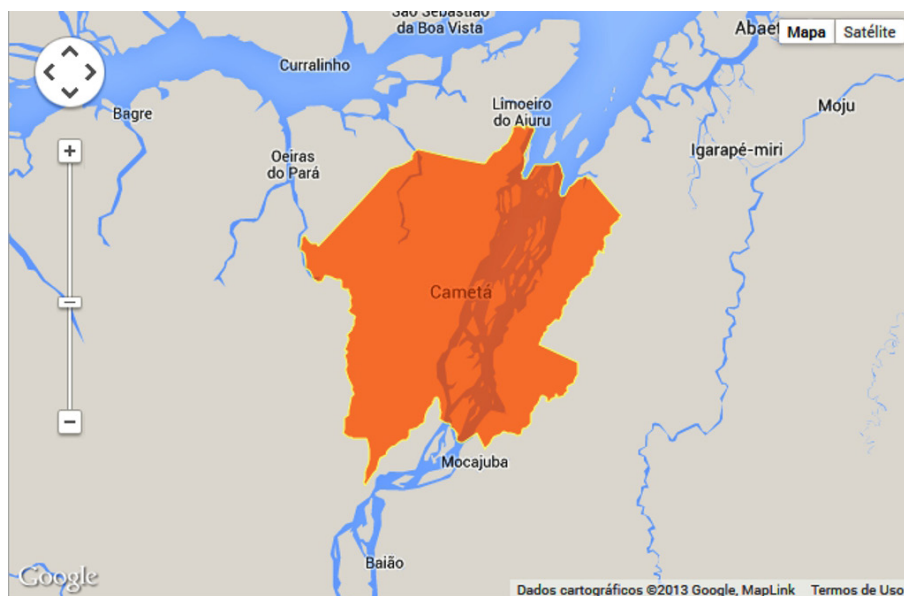
Dessa maneira ao ponderar nossas reflexões em relação ao espaço escolar e a cultura escolar, pelos professores, visualizamos que a mesma disciplina, forma e transforma conceitos e opiniões, ela pode também se configurar como um dos importantes instrumentos de transformação se ultrapassar essa concepção instrumentalizadora de se fazer cultural.

EDUCAÇÃO NA TERRA DA TERRA DA LIBERDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO QUILOMBOLA DA AMAZÔNIA TOCANTINA

A “Associação de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Quilombolas Terra da Liberdade” compreende em sua área de representação a 08 (oitos) comunidades remanescentes que quilombolas localizados no município de Cametá/PA. A entidade foi constituída juridicamente no ano de 2008 com o propósito de fortalecer a luta das comunidades negras da região tocantina com melhorias na qualidade de vida, educação, saúde, agricultura família e outros direitos que historicamente lhes foram negados.

O município de Cametá pertence à mesorregião nordeste paraense, possui uma população de 120.896 habitantes, sendo 52.838 distribuídos na zona urbana e 68.58 na zona rural. Sua extensão territorial é de 3.081.367 Km² (IBGE, 2010). As comunidades que integram a Terra da Liberdade são: Tomázia, Taxizal, Itapocu, Mola, Bonfim, Frade, Laguinho e Itabatinga Médio.

Figura 01: Localização do município de Cametá-PA.



Fonte: IBGE (2013). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150210>. Acesso em: 20Ago. 2013.

O acesso às comunidades dar-se por meio de transportes terrestre percorrendo a BR 422 ou Transcarnatá até o perímetro de 7 km, a esquerda se desloca pela vicinal que dá acesso a Vila de Juaba. O percurso para algumas comunidades também podem ser feitos por via fluvial em pequenas embarcações, ressaltando que apenas as comunidades de Mola e Itabatinga Médio se pode fazer este percurso.

Os veículos de transportes mais utilizados são a bicicleta e a moto, sendo que de moto o tempo para se chegar a primeira comunidade varia de 25min a 30min da Vila de Juaba e a mais distante de 01h e 20min a 1h e 35min, dependendo das condições dos ramais que em períodos de inverno abrigam alguns obstáculos como: atoleiros e igarapés que trasbordam em seu trajeto.

Ramal que dá acesso a localidade de Laguiño



Foto: R. Tenório

Cada uma das comunidades é formada por cerca de 15 (quinze) a 35 (trinta e cinco) famílias, que vivem basicamente da agricultura familiar, cultivando principalmente a mandioca que é a matéria-prima para a produção de farinha utilizada como base da alimentação, bem como da pesca artesanal.

A maioria das escolas da Terra da Liberdade não possui prédio próprio, obrigando professores e alunos a se abrigarem em espaços cedidos como casa de moradores e barracão comunitário como é o caso da escola de Itabatinga Médio. Na comunidade de Laguiño no ano corrente de 2013 existiam duas turmas multisseriadas onde o funcionamento ocorria 01 (uma) na casa da professora responsável

da escola e outra na sala da casa de uma moradora da região como demonstra a imagem abaixo em uma reunião ocorrida com outros fins no local.

Casa Cedida como Sala de Aulas na Localidade de Lagunho



Foto: Tércio Souza

Barracão Comunitário de Itabatinga Médio



Foto: José do Carmo

As turmas multisseriadas é um dos grandes problemas enfrentados nas áreas rurais do município de Cametá, pois, além de ministrar as disciplinas, os/as professoras/as também participam das atividades que

envolvem as comunidades. Com a atuação da associação nestas áreas o ideário dos educadores/as passou a ser delineado com outra visão onde o envolvimento neste meio é importante, segundo Arroyo (2000, p. 18), pelo fato de que “[...] os educadores estão entendendo que estamos em tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates e organizações, movimentos extremamente dinâmicos”. Os moradores de áreas rurais vêm assumindo o papel de protagonistas de sua própria história, e para isso o processo educacional tem sido um instrumento indispensável pela disputa de espaço dentro da dinâmica social.

Notoriamente a cultura Afro-brasileira e Africana é tida pelas escolas apenas em situações específicas principalmente no ensino de história, quando as discussões em salas de aulas é a escravidão negra no Brasil ou momentos pontuais de datas festivas, dando exemplos, a Semana da Consciência Negra, Abolição da Escravatura e o Folclore, resumida a teias de superficiais pesquisas por partes dos professores.

Para tanto confiamos que o principal caminho para a verdadeira valorização e reconhecimento da contribuição do povo negro nas escolas brasileiras é a inserção dos artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, onde delineia que as instituições de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tem a obrigação de inserir os estudos da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no seu currículo escolar, além disso, os conteúdos devem incluir diversos aspectos da história e da cultura Africana abordando principalmente a cultura, as lutas dos negros e dos povos indígenas no Brasil.

Nesta perspectiva, o presente estudo contribuiu para diagnosticar como as instituições de ensino lidam com a temática e respectivamente aplicam a Lei 11.645/08 no seu currículo escolar. À medida que a implementação desta lei, torna obrigatório o ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o médio, relatando a cultura, o reconhecimento da diversidade, as diferenças e a valorização dos diversos saberes, no entanto, este estudo focou de maneira pontual na cultura Afro-brasileira e Africana.

É importante salientar que não basta criar leis, mas é imprescindível construir um cenário de verdadeira efetivação destas, ou seja, é indispensável mudanças tanto administrativas, quanto pedagógicas

para que esta temática realmente seja colocada em prática, a medida que se faz necessário educar os alunos com consciência política e histórica, valorização e respeito à diversidade.

A partir da constituição da associação remanescente Terra da Liberdade e as formações que ela apresenta enquanto instrumento de interlocução na luta por direitos dos povos negros da região tocantina, foi possível observar uma tentativa dos professores de um trabalho diversificado que tem como objetivo primordial a superação da visão discriminatória construída sobre o negro na sociedade.

Outro ponto importante a destacar é a formação continuada dos professores pesquisados. Como a fala de um professor da Escola de Itabatinga:

A secretaria de educação já tem uma coordenação pra trabalhar com a educação do campo que hoje é muito forte, mais nós queremos uma que discuta a nossa realidade... tem a lei aí pra trabalhar os assuntos da história africana e quilombola na sala de aula, mais ela ainda deixa a desejar, aí a gente se reúne com os outros professores das outras escola e discute com os nossos conhecimentos mesmo, aqueles que nossos pais e avós contavam. O que ajuda muito é os movimentos da associação que discute nossa situação, nossos direitos e história, ajuda! mais falta muito ainda o que saber sobre nossa história. Isso é bom, porque ajuda a quebrar o preconceito de ser preto, porque tem muita gente aqui que não se aceita ser chamado de quilombola, é verdade, é difícil, mais agente tá conseguindo aos poucos.

(Entrevista Realizada em 09/11/2013).

Foi notório perceber durante a pesquisa de campo que alguns docentes atuantes da escola já têm ou buscam formação continuada para trabalhar com esta temática. Com as respostas obtidas nos questionários uma grande parte dos professores, afirmam ter feito formação na área por meio da Secretaria de Educação do Município de Cametá, como também buscam constantemente estar participando de cursos e palestras, neste propósito, na fala dos professores foi possível notar as atividades e pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal do Pará – UFPA por meio do Campus de Cametá que constantemente oferece cursos sobre as relações étnicas que abordam sobre o ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas.

Além disso, percebeu-se que existe uma grande preocupação das lideranças e professores em relação aos docentes que são lotados para atuarem nas comunidades quilombolas, devido a falta de conhecimento da história das comunidades e a pouca formação para lidar com a realidade local, como expresso um professor da Comunidade de Tomásia em sua fala na Semana da Consciência Negra realizada em novembro de 2013 no Campus da UFPA em Cametá:

Eu sou professor a 11 (onze) anos, eu tive o prazer de me formar e volta pra ajudar na minha comunidade [...] é uma coisa muito triste que tá acontecendo até hoje, porque os professores que trabalham nas escolas não são quilombolas, são de outros lugares, não trabalham nossa cultura e eu tenho uma filha que tá estudando no 6º (sexto) ano e o conteúdo de história, não tem nada de quilombola, não tem nada da África e não tem nada de indígena, então isso é uma realidade muito triste... Então eu sempre trabalho a cultura africana, a nossa cultura porque ela é muito rica... os professores que trabalham nas comunidades quilombolas do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano não tem formação nenhuma, uma tristeza imensa das comunidades quilombolas, uma coisa que deixa agente indignado, porque? Eu acho que nós não merecemos isso, como é que os professores vão trabalhar isso, como é que esses alunos vão tá preparado pra encarar o nível médio? Entendeu? Então existe uma preocupação muito grande.

Para tanto o processo de educação continuada dos professores que vão atuar em sala de aula no que diz respeito às relações étnicas e indígenas deve ser contínua, ou seja, estar sempre procurando “reciclar” o que aprendeu, frequentando cursos, participando de palestras, para assim melhorar seu desempenho em sala de aula. Obtendo um aperfeiçoamento constante, o professor será capaz de transformar sua aula em momento de produção de reflexões críticas acerca das relações étnicas e indígenas, e não somente uma simples reprodução de conteúdo.

Pode-se observar que a lei que regulamenta o ensino da História e da Cultura Negra e Indígena é fundamental para reparar o processo de invisibilidade e exclusão sofrido por essas comunidades no processo educacional, assim como contribui expressivamente para nortear os trabalhos pedagógicos relacionados à diversidade cultural brasileira, o

que inclui a discussão acerca da luta dos negros no Brasil ressaltando sua cultura e o seu papel na formação da sociedade.

Nesta perspectiva, Pivetta (2009) acredita que a formação parte do próprio sujeito, ou seja, este se forma por seus próprios meios, a partir de si mesmo. Como podemos observar na fala de um professor da comunidade Itabatinga Médio o interesse pela busca de formação continuada:

Alguns Professores buscam formação na área, no meu caso específico me formei no tema na graduação e durante debates com o movimento social.(Entrevista Verbal realizada em 18/10/2013).

Contudo, percebe-se que realmente a implementação da Lei no que se refere ao ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana está se delineando nas práticas da escola, além dos conteúdos da sala de aula observamos que oficinas, palestras e seminários com esta temática também são buscados para serem disseminados na escola.

Assim pensar em práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural na visão de Lima (2006, p.31) “possibilita ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano”.

Desta forma é possível buscar a valorização da diversidade cultural, com finalidade de resgatar a cidadania e principalmente a identidade da população negra da Amazônia tocantina e respectivamente do Brasil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A emancipação do ser humano se inicia a partir da busca de sua completude em quanto sujeito social constituído, pois, os processos de aprendizagem delineiam-se de propósitos e busca de conhecimentos que possam sistematicamente possibilitar a convivência humana e social dos seres em uma sociedade que se configura em caráter capitalista e tipicamente excludente.

Com os processos de produção avançados, o advento de novas tecnologias, a biotecnologia entre outras series de fatores que se disseminam no mundo globalizado, o individuo passa a ser ainda mais solitário, se ausentando de possibilidades de organização coletiva por meio de grupos e instituições que possam permitir a garantia de que seus direitos respeitados.

A criação da Associação de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Quilombolas Terra da Liberdade se constitui como possibilidade de uma nova realidade, no suprimento de dificuldades que as comunidades quilombolas vêm enfrentando nessas áreas, especialmente a efetivação de serviços básicos capazes de contemplar as demandas das comunidades. Assim, a pesquisa procurou apresentar que dentro destas necessidades existe uma emergência de um modelo de educação que seja capaz de valorizar as populações rurais em especial os quilombolas que padecem de direitos.

Com esta pesquisa espera-se proporcionar uma maior reflexão sobre a emergência da reformulação do molde educativo nas áreas rurais que reproduz o modelo de educação urbana apresentando resultados desastrosos. Uma maior atenção merece ser apresentada pelos órgãos competentes devido a necessidade em se compreender as especificidades, logo quando é discutida a questão da educação do meio rural num cenário diversificado como é o amazônico.

Sendo assim o trabalho na Terra da Liberdade permitiu conhecer melhor estas práticas em contexto de uma educação social que transpassa o espaço escolar e possibilita a interação do grupo na busca de melhorias nas suas condições de vivência, garantia de direitos e a preservação da identidade de um povo que historicamente constituiu-se excluído de políticas.

É primordial realizar um debate mais profundo acerca do elo entre a educação, o direito a terra, à estabilidade na área rural e do trabalho como possibilidade de promover de fato um desenvolvimento sustentável com justiça e dignidade as populações quilombolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. W. B. *A dimensão política dos “conhecimentos tradicionais” na Amazônia*. In: Cadernos CEAS – Centro de Estudos e Ação Social. Salvador, 2005.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social no campo*. Col. Por uma educação básica do campo, nº. 2. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2000.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?*. Rio de Janeiro. Col. Primeiros Passos. Brasiliense. 1981.

BRASIL. *Cadastro Municipal dos Territórios Quilombolas do Brasil*. Centro de Geografia e Cartografia Aplicada (Ciga), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Maio de 2005.

_____. *Lei 10639/03*. De 09 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.gestaodemocratica.uesb-jq.blogspot.com.br>>. Acesso em: 20 de jul. de 2013.

DIEGUES, Antonio Carlos. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo:

HUCITEC, 1996.

DUARTE, Laura Maria Schneider. *Isto não se aprende na escola: a educação do Povo da CEBs*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7ª ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *B. Escola, Estado & Sociedade*. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LEOPARDI, M. T. *Metodologia da pesquisa na saúde*. Santa Maria: Palloti, 2001.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por antropologia da territorialidade*. Série Antropologia, Brasília, n. 322, p.1-32, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org). *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 05/06/2013.

PEREIRA, Amilcar Araújo. *Paulo Silva e as relações raciais no Brasil: uma experiência sobre identidades construídas no espaço escolar*. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais: UERJ, 2006.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Memória, oralidade, danças e*

rituais em um povoado amazônico. Cameté: BCMP Editora, 2007.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. *Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior*. 32º Reunião Anped. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130-Int.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2013.

SILVA, Jorge Kleber Teixeira. *Direitos socioambientais das populações tradicionais e gestão territorial*. XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. ABEP: Caxambu / MG. 2008. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_939.pdf. Acesso em: 08 nov. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. *“História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial”*. BENCOSTA, Marcus Lévy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

Outras fontes de pesquisa. Sites visitados:

<http://educacaoquilombolaeadiversidade.blogspot.com.br>
Acesso em: 16/03/2013.

<http://www.incra.gov.br/index.php/estrutura-fundiaria/quilombolas>
Acesso em: 29/08/2013.

<http://www.palmares.gov.br/quilombola>
Acesso em: 16/08/2013.

<http://www.portaldaigualdade.gov.br/acoes/pbq>
Acesso em: 16/08/2013.

<http://www.portal.mec.gov.br/secadi>
Acesso em: 04/03/2013.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Acesso em: 04/03/2013.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 04/03/2013.

Memória-esquecimento da cultura indígena em Cameté: tecendo os fios e os rastros da pesquisa

Pâmela Paula Souza Neri-UFPA

Gilcilene Dias Costa-UFPA

A presente proposta de pesquisa visa analisar o processo histórico de produção da memória-esquecimento da cultura indígena no município de Cameté, seguindo os fios e os rastros da trilha indígena constituída nas localidades da Aldeia-Cujarió-Pacajá-Cametá-Tapera. A pesquisa toma como base a cronística de Pero de Magalhães Gândavo para viabilizar a discussão sobre a construção da representação da cultura indígena dada pela visão do colonizador. Partindo desse pressuposto, a representação indígena é constituída, por uma visão do outro, centralizada em arquétipos que a considerava marginalizada e descontextualizada do que viajante considerava como “civilizado”. Não obstante, atualmente podemos considerar duas representações sobre o indígena: uma dada por uma historiografia que desde a colonização julgava o costume do outro pela sua cultura. Sem dúvida, devemos entender as limitações da visão e compreensão dos europeus em relação a outras culturas, mas não podemos negar a sua tendência a homogeneização. A segunda seria como o índio se vê em relação a si próprio e em relação com o outro.

O *lócus* escolhido para a pesquisa é a cidade de Cameté, mais precisamente o que chamaremos no trabalho de trilha indígena: Aldeia, Cujarió, Pacajá e Cameté-Tapera, pois os locais possuem uma forte influência indígena nas suas constituições. O estudo segue as pistas teórico-metodológicas da análise histórica de Carlo Ginzburg e a crítica genealógica do sujeito de Michel Foucault, considerando as relações de poder e resistência presentes nas correntes culturais do município. Tem por base a abordagem qualitativa, da Micro-História, para a qual serão selecionados dois informantes de cada localidade, somando um total de oito (8) participantes, cujos depoimentos contribuirão para o estudo da temática abordada.

Os rastros da cultura indígena em Cameté mostram que ainda existem muitos fios da memória de um grupo, não registrados pela perspectiva da experiência, pelo olhar particular. Para isso, as entrevistas que seguirão um roteiro qualitativo, sem estrutura prévia, pautados na narrativa autobiográfica, partindo da concepção de o que o homem constrói e reconstrói a sua experiência com o meio social e com a sua memória pela narrativa. LECHNER (2006, p. 172) ao falar sobre a narrativa autobiográfica nos diz que:

Desta forma, as biografias de uma realidade histórica e sociológica mais vasta. Elas interessam como retratos de um processo individual vivido de forma muito concreta por cada um, mas também como uma tradução de mecanismos humanos partilhados que ultrapassam os limites do biográfico. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas podem também ter um impacto comunitário [...] um destino comum (LECHNER, 2006, 172).

Ora, somos seres narrativos, por isso, as narrativas de experiência auxiliam o entendimento da ligação entre o “eu” e a história, pois nessa subjetividade, podemos apreender pelos sentidos histórias apagadas, rastros de um passado que parecem tão distante da rememoração pela falta de pertencimento. Vale ressaltar que a pesquisa será composta por elementos diacrônicos e sincrônicos para a investigação da proposta em um contexto atual. Sendo assim, não há no fazer da pesquisa a intenção de traçar uma linha investigativa da relação de memória-esquecimento da cultura indígena desde o período da colonização até os dias de hoje. A proposta consiste em voltar quando necessário para a literatura produzida na época, às crônicas de viagem, como forma de perceber pela vertente pós-colonial como a representação indígena foi constituída na historiografia brasileira.

Além da Micro-História, a metodologia tem como base outra teoria de Carlo Ginzburg (2007), os fios e rastros. Tal vertente pontua uma relação tênue entre a História e a ficção, haja vista que ao certo, essa distância colocada muitas vezes entre a ficção e a História não possui direito de ser. Essa relação é discutida pelo pai da “micro história” italiana em *Os fios e os rastros*. Na obra Ginzburg (2007, p. 17) usa o mito do labirinto para demonstrar a importância do “fio do relato”, o início da matéria narrativa, que sempre nos traz luz no labirinto da realidade, além de sua ligação com os rastros deixados pelas sociedades anteriores, rastros que possuem a capacidade de explicar como uma sociedade foi criada

e evoluiu, como é concebida a matéria cultural, porque se comportam desse ou naquele modo. Não obstante, o historiador prolonga o conceito para uma relação entre a história denominada como oficial e as narrativas do “eu”, as histórias de vida, sufocada pelas forças do poder institucional.

Ginzburg defende que nessa relação entre os fios e os rastros do passado uma tríade nasce de objetos de pesquisa, a saber: o verdadeiro, o falso e fictício. Para o autor,

a mistura de realidade e ficção, de verdade e possibilidade, [estiveram] no cerne das elaborações artísticas deste século [...] a tendência do ceticismo pós-moderno de eliminar os limites entre narrações [...] ficcionais e narrações históricas, em nome do elemento construtivo que é comum a ambas, eu proponha considerar a relação entre umas e outras como uma contenda pela representação da realidade um conflito feito de desafios, empréstimos recíprocos, hibridismos. (GINZBURG, 2007, p. 324).

O arcabouço teórico de problematização parte de três acepções: o primeiro fio, *estudos pós-coloniais*, fomentará os discursos sobre a crítica à colonização dos saberes indígenas na historiografia brasileira. Em segundo lugar, partiremos para o estudo sobre o processo de *memória-esquecimento* da cultura indígena no município de Cametá, buscando entender, num terceiro movimento, por meio do pensamento da *alteridade*, o movimento de afirmação e negação do outro em nossa cultura, interligando os elementos diacrônicos e sincrônicos da experiência no contexto histórico atual.

Desse modo, a inquietação principal da pesquisa, que fomentou a sua realização condiz com quais fatores históricos e discursivos contribuíram para o processo da memória-esquecimento da cultura indígena no município de Cametá? O esquecimento pode ser visto como um ato de resistência e voltamos constantemente a essa palavra, pois de modo algum a pesquisa pretende tomar a representação do indígena como um ser entre outros, simplesmente. Sendo assim, indagamos a respeito do lugar ou dos “entre-lugares” da cultura indígena no processo de produção da memória-esquecimento na cultura cametaense? E de que modo os fios e os rastros da cultura indígena podem contribuir para rememorar as histórias desses sujeitos e tencionar esse processo de apagamento no município?

Os rastros da cultura indígena em Cametá mostram que ainda

existem muitos fios da memória de um grupo, registrados pela perspectiva da experiência, pelo olhar particular.

Todavia, na tentativa de construir uma narrativa histórica ou de suprimir informações dos visitantes indesejados apagando aquele registro quase por completo, deixando apenas cicatrizes, cacos da memória de uma pessoa, de modo quase apagado, as narrativas subjetivas permitem conhecer uma memória secreta. Nesse sentido, os relatos de experiência despertam indagações que procuram pistas para o processo de apagamento de uma cultura constituidora de um lugar como Cameté. Ora, as narrativas orais podem ser vistas como documentos, os informantes que contam seus relatos passam a ser o que Jacques Le Goff (1996, p. 426) chama de

senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Dessa concepção Jeanne Marie Gagnebin (2006) diz que o ato de lembrar e esquecer sempre condiciona no processo vestígios de uma história. Na mesma linha de investigação de Ginzburg, a autora parte do mito da cicatriz de Ulisses para fomentar a sua teoria. A autora relata como uma narrativa inteira em 73 versos somente é revelada entre os dez segundos do toque de Lucrecia nas cicatrizes de Ulisses ao desespero de reconhecimento de seu filho. Nessas cicatrizes trazidas pelo trauma resiste à memória das minorias. Levinas (*apud* GAGNEBIN, 2006, p. 114-115), ressalta as relações entre os rastros e os signos:

O rastro não é um signo como outro. Mas exerce também o papel de signo. O detetive examina como signo revelador tudo o que ficou marcada nos lugares comuns do crime, a obra voluntária ou involuntária do criminoso; o caçador anda atrás do rastro da caça [...]. O historiador descobre, a partir dos vestígios que sua existência deixou, as civilizações antigas como horizontes de nosso mundo. Mas, mesmo tomado como signo, o rastro tem ainda isto de excepcional em relação a outros signos. O rastro autêntico decompõe a ordem do mundo; vem como em sobre-impressão.

O estudo pós-colonial é outra corrente teórico-metodológica que busca traçar um novo caminho para a investigação histórica, além

da visão de História única. O pensamento pós-colonial tem como base uma forte tensão entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, pois dos seus debates surge à noção de que toda a enunciação, todo o discurso procede de discursos anteriores. Além disso, da relação entre estruturalismo e pós-estruturalismo, pondera-se a construção do conhecimento que privilegia alguns conteúdos e o discurso único, colonizador, pois as periferias surgem no âmbito histórico mais sempre formalizado por características que diferem ou não das civilizações consideradas “centro”. O “pós” que precede o termo colonialismo possui uma significação de quebra com sentido de linearidade da história, haja vista que propõe uma análise dos discursos que perpassam a hierarquização.

Entendermos que o estudo pós-colonial parte para a busca da outra história em detrimento a História Oficial, por uma vertente do plano discursivo que valoriza análise dos dizeres como nos documentos historiográficos como as crônicas de viagem. Desse modo, há no pós-colonialismo a possibilidade de compreendermos os processos de luta dos discursos que o compõe e por vezes calam outras vozes que são marginalizadas na história.

1.2. O DISCURSO CRONÍSTISCO COMO BASE DA CRÍTICA PÓS-COLONIAL

Foucault (1996) ao analisar a questão da produção do conhecimento a partir do que chama de *genealogia do poder*, afirma que toda a verdade possui uma história, o saber não na perspectiva das ideias, mas sim a partir de comportamentos e lutas, partindo da construção do discurso de uns em relação aos outros. Nas palavras do autor a linguagem precisa ser vista a partir do ser, que está no interior da linguagem, tornando-se dessa forma sua representação mais fidedigna. Estamos falando, desse modo, da linguagem como representação, produzindo conhecimento através das relações sociais e fundamentadas no poder. Sendo assim a verdade não existe fora do poder, pois é construída como uma consequência de tal poder, ou como expressou Nietzsche, ela se constitui como um choque entre duas espadas, sendo a conclusão nascente dessa batalha advinda de ambas as lâminas, desse modo, a verdade é produto de choques de conhecimento. No entanto de acordo com a teoria de Foucault, embora destinem na mesma quantidade subsídio para uma determinada

verdade, cada lâmina produz um choque distinto, o que caracteriza que das mesmas espadas podem ser produzidas verdades diferentes.

Foucault (1996, p. 22) em a *Ordem do discurso* afirma que os cruzamentos entre discursos sempre são permeados por analogias, oposições, complementos e relações explicativas mútuas. Dessa forma, representações para produzir e relacionar a realidade se repetem, já que esses discursos anteriores, de cronistas que já desbravaram outras terras descobertas, por exemplo, ajudaram a formar uma literatura usada como fonte por outros viajantes que almejavam relatar a descoberta de novos lugares, ou seja, cronistas posteriores. Os escritos de cronistas predecessores e seus discursos tornavam-se arquétipos para criar possibilidades de interpretação para o revelado, isto é, para o exótico, para o inusitado.

O discurso, para Foucault (1996, p. 49), não é uma estrutura apenas condicionada por palavras e frases, permitindo um significado nele mesmo; ele é uma ferramenta indispensável para uma organização de funcionamento da concepção do imaginário social, constantemente permeada por uma embate discursivo. Nas palavras de Foucault (1996, p. 3), esse embate se dá pelo motivo que o

[...] discurso, aparentemente, pode até nem ser nada de por aí além, mas, no entanto, os interditos que o atingem, revelam, cedo, de imediato, o seu vínculo ao desejo e o poder. E com isso não há com que admirarmo-nos: uma vez que o discurso — a psicanálise mostrou-o —, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; e porque — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.

Para Foucault (2007, p. 19), o conhecimento não possui uma ligação direta com as coisas a conhecer; não é algo natural, biológico, mas algo produzido, inventado, algo que pode ser manipulado e reverberado. Assim, o conhecimento não é nada mais que produto de uma luta, assim como existe uma história da verdade, tornando-a também inventada, uma consequência do poder.

Como já mencionado, a pesquisa foi fundamentada na crônica de viagem de Pero de Magalhães Gândavo, *História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil*, um dos primeiros relatos

que temos notícia sobre a terra recém-descoberta. No que concerne à crítica sobre a literatura dos viajantes, Afrânio Coutinho (1989, p. 9) afirma que a condição de colônia não lhe permitiu outra opção senão uma literatura baseada nas concepções literárias da Metrópole. O processo de concepção literária, para Coutinho, é subordinado a todo um conjunto de práticas que envolvem as experiências do colonizador, decorrentes do embate entre o meio social e geográfico da terra natal e a representação unilateral das culturas negras e indígenas do país. As narrativas de viagem, com maior destaque para as produzidas no século XVI e XVII, procuravam descrever a paisagem, a flora, a fauna e, no caso de Pero de Magalhães Gândavo, uma intensa descrição da costa brasileira, com o intuito de criar uma fonte de informações sobre as novas terras descobertas.

O interessante em *A história da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos do Brasil* (1576) diz respeito à forte tendência a um caráter quase jornalístico; uma necessidade de criar uma verdade. O cronista, por sua veia renascentista e visão política, precisava transmitir as boas novas à coroa e seus conterrâneos. No prólogo da publicação já citada, Sheila Moura Hue (2004, p. 21), coloca que a primeira obra de caráter essencialmente histórico do Brasil é produzida em 1627, pelas mãos de Frei Vicente do Salvador.

Na realidade, tal colocação se dá pela ausência de caráter histórico da obra de Gândavo, pois ela não descreve detalhes políticos ou batalhas como as que parecem em *História do Brasil* (1627) de Frei Vicente. Desse modo, para Sue, o escrito de Gândavo seria historiográfico, pois sua obra é natural e pouco civil. Nas palavras da autora citada, na época da publicação, século XVII, as histórias oficiais eram denominadas de *crônicas*, havia ainda os *tratados*, *sumários*, *roteiros*, entre outros. Gândavo denominou como *Tratado* as duas primeiras edições de 1570. A sua transladação para *História (História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil, 1576)* só ocorreu após reformulações, retirando passagens com teores imaginativos.

No entanto, diz-nos Hue (2004, p. 22) no prólogo da *História da Província de Santa Cruz*, que o cronista propaga seu caráter de historiador, pois para ele, preservava a memória daqueles primeiros anos de colonização, mais precisamente setenta e seis anos após a descoberta, sendo o primeiro português a registrar as informações em um livro dedicado todo ao Brasil. Nas palavras de Gândavo (1980, p. 40), por ser a escrita “[...] vida da memória e a memória uma semelhança

da imortalidade e a que todos devemos aspirar pela parte que dela nos cabe [...]. Somente busquei escrever a verdade, num estilo fácil e chão, como meu fraco engenho me ajudou”. É inegável a tentativa, talvez por sua busca de uma construção histórica, de criar uma narrativa bem mais próxima da realidade e dos fatos, todavia, em sua crônica, Gândavo não deixou de ressoar antigos discursos, perpetuando dizeres, principalmente no que diz respeito aos nativos da região, assim como não deixou de descrever a paisagem com uma visão edênica de bem e/ou de mal.

Como já dito Hue, era notável no cronista uma busca incessante para constituir-se como historiador, construindo a sua crônica como verdade e primeiro registro fidedigno da terra *brasilis*. Podemos considerar as crônicas como uma das primeiras obras de caráter histórico que fomentaram uma História única. Haja vista que nas obras a paisagem, a organização estrutural dos povos indígenas e a própria personalidade e costumes do nativo foram julgados pela visão centralizada do europeu. Atualmente novas vertentes buscam interpretar a História oficial como um das versões de uma mesma história, entre elas o pós-colonialismo.

Na contemporaneidade, dispomos de algumas vertentes fundamentadas na contramão da História oficial, entre elas a micro história. Tal vertente é de todo recente, por isso, desencadeia opiniões divergentes quanto a sua delimitação teórica. Entre as convergências está o limiar da corrente, que se originou a partir de um grupo de historiadores italianos na publicação conhecida até os dias atuais, a chamada os *Quaderni storici*. A Micro-História é intrinsecamente ligada ao grupo de historiadores italianos e não como uma nova corrente historiográfica, amplamente difusora de novas possibilidades de investigação. Há outro equívoco que condiciona uma interpretação equivocada da Micro-História, diz respeito a sua relação constante com a História Regional, haja vista que o pesquisador ao trabalhar com a História Regional mapeia historicamente uma região específica, um espaço determinado. O espaço pesquisado, não necessariamente é associado apenas a limite geográfico, podendo delimitar uma via antropológica, para assim, condicionar a possibilidade de análise do problema histórico trabalhado. A Micro-História não propriamente refere-se apenas ao estudo de um limite espacial diminuído, o que possibilidade historiográfica propõe é a redução da perspectiva de observação do pesquisador, para desse modo, o estudioso perceber e

registrar aspectos antes não ressaltados, que passaram despercebidos por uma História Oficial e macro. Partindo de tal perspectiva, a análise não parte somente de estudar uma pequena comunidade, mas estudar pelo viés da comunidade processos históricos recorrentes. A comunidade exerce uma função de lente, pela qual, o pesquisador pode vislumbrar o entendimento de contextos mais amplos. A Micro-História é uma visão particular que parte para a construção de uma interpretação pelo todo, pois de acordo com Giovanni Levi, a diminuição da escala permite uma maior visão da história geral de uma determinada realidade, a micro história parte de situações micro para na visão da Micro-História sanar tais problemas de análise macro. Nas palavras de Carlo Ginzburg, tal conceito, permite uma pesquisa que

por um lado, movendo-se numa escala reduzida, permite em muitos casos uma reconstituição do vivido impensável noutros tipos de historiografia. Por outro lado, propõe-se indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula (1989, p. 27).

Para Revel (1998, p. 22) tal visão não é contraditória ao social, haja vista que torna viável uma visão distinta de um destino particular, para a concepção de um grupo, ou seja, entender como os espaços e os tempos se organizam pelas suas relações do mesmo com o seu meio. Entre as possibilidades de estudo da Micro-história, figuram uma prática social específica, atores sociais particulares a uma determinada realidade, representando um contexto mais amplo e específico. Ora, o estudo proposto aqui é uma análise do processo histórico da memória-esquecimento da cultura indígena em Cametá, por visões particulares de informantes específicos de cada comunidade escolhido como lócus da pesquisa. A valorização da subjetividade para entender um processo histórico amplo é uma das possibilidades da corrente italiana, como o indício de apagamento de traços indígenas em comunidades que originalmente possuem em sua gênese uma influência clara dessa cultura.

A dinâmica do uso das subjetividades na análise do processo histórico ecoa amplamente na obra de um dos pais da Micro-História, mais especificamente de *O queijo e os Vermes*, na qual Ginzburg trata da historiografia da Inquisição papal do século XVI, pelo olhar particular da narrativa do moleiro condenado como herege. Em tal obra, de acordo com Henrique Espada Lima, o teórico contribuiu com a noção da Micro-

história ao abandonar na obra referida o conceito de mentalidades e adotar as perspectivas de cultura, para assim compreender o conflito entre grupos sociais em um contexto histórico específico. Ainda para Lima, a noção de relação entre cultura popular e erudita, na concepção Ginzburg, se estabelece com conflitos, por isso, a presença constante do privado, particularidades e pessoalidades, dada por pequenos grupos e suas particularidades, espelhos que retratam realidades que se repetem. Giovanni Levi, outro micro-historiador, estudou histórias particulares da cidade de Santena, rastros documentais de pessoas que ajudaram a contar conflitos sócios histórico do local. Nas palavras de Levi (apud REVEL, 2010, P. 440), o estudo que priva um olhar particular possui,

todas as estratégias pessoais e familiares tendem talvez a [...] fundir-se no relativo equilíbrio que resulta delas a tendência geral que evoquei acima]. Mas a participação de cada um na história geral, na formação e na modificação das estruturas importantes da realidade social não pode ser avaliada unicamente com base em resultados tangíveis: no decorrer da vida de cada um, de maneira cíclica, nascem problemas, incertezas, escolhas, uma política da vida cotidiana cujo cerne é a utilização estratégica das regras sociais.

Portelli (1997) pontua que correntes que ressaltam a subjetividade como análise histórica, como é o caso da Micro-História e dos fios e rastros, vertentes metodológicas da pesquisa aqui evidenciada, permitem o que nenhuma outra vertente proporciona, pois elas falam mais de significados do que fatos históricos oficiais. A bem da verdade, tais metodologias permitem uma análise mais simbólica de igual modo de fontes consideradas como legítimas pela historiografia tradicional. As crônicas de viagem remontam pela narrativa, a visão que os primeiros colonizadores tiveram do Brasil. Gândavo possui entre muitas atribuições positivas e negativas, frente ao seu relato, a tendência a descrever os costumes e, principalmente, na concepção dele, a falta de crença dos indígenas. Assim, os nativos não possuíam três coisas, a saber:

A língua de que usam toda pela costa é uma [...]. Carece de três letras, convém a saber, não se acha nela f, nem l, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei: e dessa maneira

vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medido(GÂNDAVO, 2004, p. 133-135).

Nesse trecho, fica clara a visão de história única do cronista. Para ele, os índios não tinham nem rei, nem lei e tão pouco fé. Todorov (1993) conclui que a conquista da América foi uma das maiores manifestações de genocídio da história. O relato de cronistas como Las Casas mostra uma realidade brutal de índios colocados como vítimas indefesas perante a força das armadas europeias. Uma realidade contrária à concepção de Hernán Brult (1990, p. 156), por exemplo, que desconsidera essa passividade. Para ele, a assimilação da cultura do outro foi uma forma de resistência dos indígenas da América; o índio praticou um ritual de antropofagia não canibal, tomou para si os valores que o tornavam fortes para resistir aos desígnios do conquistador. As etnias indígenas que sobreviveram até hoje conseguiram permanecer por um exercício contínuo de assimilação da cultura europeia, tomaram deles o lhe eram de proveito para resistir, a tradução cultural ocorreu de ambos os lados.

Nas palavras exatas de Burke (2008, p. 158), a tradução cultural possui “a vantagem de enfatizar o trabalho que deve ser feito por indivíduos e grupos para domesticar o estrangeiro, assim como as estratégias e as táticas empregadas”. Desse modo, não há como conceber o índio como passivo, vítima que não resistiu uma devastação que alcançou todos os níveis, incluindo o cultural, houve sim uma resistência pela tradução e tomada da cultura do outro. Podemos falar atualmente em uma crise de identidade ou apenas na hibridização, pois somos feitos de inúmeros elementos que tomamos no encontro com o outro. Nas palavras de Hall (2005, p. 32)

Pode ser tentador pensar na identidade, na era da globalização, como estando destinada a acabar num lugar ou noutro: ou retomando as suas “raízes” ou desaparecendo através da assimilação e da homogeneização. Mas esse pode ser um falso dilema. Pois há uma outra possibilidade: a da tradução. Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais

Nas suas proposições sobre a identidade cultural na pós-modernidade, Hall pontua que a globalização reaviva o caráter de tradução cultural, como já dito, vivido desde o período colonial no

encontro entre o europeu e o indígena, no qual ambos assimilaram e tomaram pra si elementos da cultura do outro. Hoje, vivemos o fortalecimento das identidades locais, como uma ideia de resistência a globalização. O ato de traduzir é também o ato de encontro entre duas culturas.

A cultura é conceituada por Burke (2003, p. 17) como “um sentido razoavelmente amplo de forma a incluir atitudes, mentalidades e valores e suas expressões, concretizações ou simbolizações em artefatos, práticas e representações”. Todavia, a tradução não impede perda ou silenciamento, algo presente no município de Cameté. Pois ainda hoje sabemos que ser negro ou indígena, mesmo frente às iniciativas de valorização das ações governamentais, ainda pode despertar preconceito ou desvinculação do grupo que é considerado como maioria.

A expressão história dos vencidos, embora desperte um teor pejorativo, desperta a tentativa de tornar centro, atores que antes não foram protagonistas da história. Ora, o estudo pós-colonialista busca nas fontes literárias entre elas, a literatura produzida na época da Colonização, como as crônicas de viagem, o arcabouço para a reconstrução da história dos colonizados, assim ao lermos a crônica poderíamos pela construção do pensamento alegórico, na relação entre significantes e significados entender, que por trás da afirmação do cronista havia a seguinte colocação: os gentios não cultivam nossa fé, nosso rei e nossas leis.

Sérgio Costa (2006, p. 2) aponta três vertentes que fomentam os estudos pós-coloniais, a saber: pós-estruturalismo, a corrente pós-moderna e os estudos culturais. Todavia destas, o pós-estruturalismo é a que mais nos interessa e dos autores do pós-estruturalismo destacaremos Derrida e Michel Foucault, para a pesquisa, haja vista que ambos são à base da valorização dos discursos para a construção social no pós-colonialismo. Do primeiro destacaremos na pesquisa a construção do “eu” traçada em *O animal que logo sou*. Nela, Derrida pondera a relação da construção do “eu” mediante ao meu estado anterior (animal). O autor ao descrever a experiência desconfortável e reflexiva do encontro do olhar do seu gato com seu corpo nu, narra o despertar do desejo de descobrir a identidade por reconstrução autobiográfica.

Nas palavras de Derrida (2002, p.48) “ao passar a fronteira ou os fins do homem, chego ao animal: ao animal em si, ao animal em mim e

ao animal em falta de si mesmo, a esse homem de que Nietzsche dizia um animal em falta de si mesmo”. Não obstante, ao ser observado por seu animal Derrida estava nu, a falta da roupa, um dos elementos do trato social, o teórico se vê como animal, retornando a animalidade esquecida. Assim como a ideia da relação entre o homem-animal na concepção humana de Derrida, o estudo pós-colonial propõe voltar ao passado por essas literaturas para entender como os aspectos culturais advindos do outro, colonizador, influenciou a fragmentação das identidades, para assim possibilitar uma visão crítica da colonização não só da terra, mas dos saberes e do modo como o colonizado se via. Em outras palavras, propõe uma volta ao animal perdido, já que segundo o pensamento do colonizador, os colonizados eram selvagens e sem nenhuma civilidade.

De Foucault destacaremos a crítica genealógica do sujeito. A genealogia é um conceito amplamente trabalhado por Michel Foucault, pois um dos principais objetivos da sua filosofia é compreender os discursos que colocam o sujeito como objeto do conhecimento. Para o autor de *A palavra e as coisas* (2004, p. 234), somente o jogo da verdade, explica a objetivação e subjetivação como complementares. O teórico pontua como esse discurso pode ser tomado como falso ou verdadeiro a partir das circunstâncias em que é produzido. Basicamente, a construção das relações de poder, haja vista que não só fomentam as teias discursivas como trabalham com uma ideia de coerção sobre os sujeitos.

O discurso e construção de subjetivação partem do pensamento de como o homem se institucionalizou como produtor de um conhecimento, de uma memória propulsora de uma história. Desse modo, para Foucault, dependendo da relação proposta para o indivíduo, o posicionamento pode ser distinto, o sujeito modifica suas atitudes conforme divergem os “jogos de verdade”, a sua relação nas microestruturas do poder. Essa construção de adequação de atitudes é denominada pelo autor como o “cuidado de si”. Na concepção de Foucault (1995, p. 268),

Para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era preciso ocupar-se de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer __ eis o aspecto familiar do gnôthi seauton__ e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo.

O cuidado de si relaciona-se a uma posição moral, haja vista que existe o código moral, constituído de regras pré-definidas por um sistema de valores e a moral designa-se ao comportamento de um sujeito frente às estruturas de poder. Ou seja, para Foucault (1995, p. 211) “designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição”. Nesse sentido, na visão foucaultiana, a subjetivação é presente na constituição do “eu”, mesmo diante das regras que devem ser seguidas da conduta moral vigente. Pondera o teórico, que embora os sujeitos possuam a sua essência nesse jogo de verdade e poder, são capazes de criar mecanismos de subjetivação e noções morais frente às estruturas sociais. De acordo com Foucault só existe estruturas de poder porque há liberdades a vigiar, porém, a liberdade na maioria das vezes é resumida para uma reação de resistência, modos de reação quanto à realidade pensada.

1.3. A CRÍTICA PÓS-COLONIAL: A TENTATIVA DE RUPTURA COM HISTÓRIA ÚNICA.

A investigação desse campo de estudo consiste na análise dos efeitos políticos, econômicos e principalmente na construção das identidades. Homi Bhabha (1998) propõe um estudo da desconstrução da identidade do outro por uma perspectiva pós-colonial. Nas palavras do autor,

O próprio lugar da identificação, retido na tensão da demanda e do desejo, é um espaço de decisão. A fantasia do nativo é precisamente ocupar o lugar do senhor enquanto mantém seu lugar no rancor vingativo do escravo. “Pele negra, máscaras brancas” não é uma divisão precisa; é uma imagem duplicadora, dissimuladora do ser em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo. O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas (1998, p. 12).

Ao discutir o pensamento defendido por Frantz Fanon em “Pele negra, máscaras brancas”, pondera que há uma linearidade dos meios culturais ora pela colocação das diferenças ora pela negação da subjetividade. Tal negação fomenta o apagamento tanto das representações dos sujeitos e suas culturas quanto à criação da

alteridade. Tal processo está camuflado nas estruturas políticas, presente nas coisas e significados das comunidades locais.

A teoria pós-colonial parte das experiências dos seus teóricos, que vivenciaram os conflitos que geraram preconceitos, abusos e perdas da identidade frente ao domínio do colonizador. Homi Bhabha (1998) afirma que há uma significativa contingência de teorias fomentadas por vozes que viram e foram sentenciadas por uma história de subjugação. Nas palavras de Bhabha (1998, p. 240) “Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ele emerge em formas culturais não – canônicas – transforma nossas estratégias críticas”. Para o autor, tal percepção subjetiva permite encarar a construção cultural de um lugar de modo pouco ortodoxo, para desse, quebrar com as estruturas passadas ainda vigentes, rompe com a estética institucionalizada. Não obstante, permite lidar com a cultura para além da visão previamente concebida, pois trata do fazer históricos por vias irregulares, com significados ainda não definidos, haja vista que a noção de resistências às hegemonias ainda é presente e latente.

Pondera-se a partir dos estudos pós-coloniais uma reinterpretação das relações sociais e históricas, para assim ser possível um efetivo entendimento dos parâmetros atuais das estruturas de poder. Hall (2009) defende que a principal contribuição da teoria pós-colonial foi à descrição das mudanças na organização global após a *era dos impérios* e limiar do período pós-independência. Na concepção de Hall a colonização não afetou apenas as estruturas sociais e históricas dos povos colonizados, mas de igual modo, dos seus colonizadores, pois os dois lados passaram por um processo de transculturação, tornando tortuoso ou impossível o retorno às dimensões culturais vívidas antes da colonização.

Por motivo dessa inviabilidade de retorno, o teórico defende a quebra com dualidades paralelas, pensando nesse momento da elevação da categoria da diferença como explicação desses lugares modificados pelo processo colonial. Ora, já sabemos que a bipolaridade entre Colônia e Metrópole fomentaram certos hibridismos culturais, mas somente essas categorias colocadas como fronteiras não respondem com clareza o processo da diversidade cultural no período pós-colonial. Sendo assim, para Hall é errôneo pensar no conceito pós-colonial como uma identificação de um período específico. Nas palavras do teórico:

O termo pós-colonial não se restringe a descrever

uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural e produz restrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai sobre a sua recusa de uma perspectiva do “aqui” e do “lá”, de um “então” e “agora”, de um “em casa” e um “estrangeiro”. Global nesse sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico alguma nação [...]. Como Mani e Frankenberg afirmam o “colonialismo”, como o “pós-colonial”, diz respeito às formas distintas de encenar os encontros entre as sociedades colonizadoras e seus outros (2003, p. 108).

Partindo dessa perspectiva, Hall (2003) afirma que o global e o local se encontram, embora, segundo o autor, alguns defendam que a homogeneização das culturas é o grito de resistência contra a força da globalização. Uma afirmação exagerada. Primeiro porque assim como há uma unificação, também há uma exaltação da alteridade. Na realidade, a própria globalização pensa em como alcançar os meios explorando o local e suas peculiaridades.

A crônica de viagem permite uma volta ao olhar dado para o indígena desde os primeiros anos de colonização e que se perpetuaram ao longo dos séculos, como a representação do índio preguiçoso, sem fé, sem moral, por isso sem valor de participação para a sociedade formada em terras brasileiras após a colonização. Nesse momento de emancipação territorial da MetrÓpole sobre a Colônia, nascia também o encontro de culturas, que como já dito, permitiu um processo de transculturação e tradução que cultural que produziu o que Bhabha denomina de *entre-lugares*. Sobre esse conceito o autor defende que,

Esta leitura “minoritária” é construída sobre a presença ocluída, parcial, da ideia de comunidade que ronda ou duplica o conceito de sociedade civil, levando uma “vida subterrânea, potencialmente subversiva no seu interior”. [...] A comunidade perturba a grande narrativa globalizadora do capital, desloca a ênfase dada à produção na coletividade “de classe” e rompe a homogeneidade da comunidade imaginada da nação (BHABHA, 1998, p. 316).

Por vias de fato, podemos sugerir que nas comunidades pesquisadas, Aldeia-Cujarió-Pacajá-Cametá-Tapera, há um *entre-lugar* de “identidades fragmentadas”. A identidade de raiz indígena é suplantada pelo que Bhabha (1998) denomina de “artes do presente”, pois as contingências da modernidade levam os atores sociais a escolhas contínuas de como ser e agir diante da sociedade, ou seja, qual o momento de reconhecer uma raiz cultural ou não, formando desse modo, realidades plurais.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRUIT, Hector Hernan. *América Latina: quinhentos anos entre resistência e revolução. Revista Brasileira de história.* São Paulo: ANPUH/Marco Zero. v. 10, n. 2º, mar/ago. 1990, p. 145-171.

BURKE, Peter. O que é história cultural?. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

DERRIDA, Jacques. O animal que logo sou. São Paulo: UNESP, 2002.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso.* 2 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. O sujeito e o Poder. In Rabinow, P e Dreyfus. Foucault, Uma Trajetória Filosófica . Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever e esquecer.* São Paulo: Ed 34. 2006.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. Primeira História do Brasil: História da Província do Brasil a que vulgarmente chamamos de Brasil; modernização do texto original de 1576. Notas de Sheila Moura Hue e Ronaldo Menegaz. Rio de Janeiro: João Zahar, 2004.

GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Micro história e outros ensaios. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1989.

HALL, Stuart. *Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior*. In: *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

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

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LECHNER, E. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em ação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LIMA, Henrique Espada. *Micro-História italiana: escalas, indícios e singularidades*. São Paulo. Record, 2006.

PAIXÃO, Rita Leal. *Sob o olhar do outro: Derrida e o discurso da ética animal*. Belo Horizonte, v.4 - n.7, 2013.

PORTELLI, Alessandro. *Biografia de una citta*. Torino: Giulio Einaudi Editore s. p. a. 1985.

TODOROV. Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Educação Indígena “Um portal para conhecer o outro”: história, identidade e saberes da comunidade Assuriní do Trocará

Maria de Fátima Rodrigues Nunes, (UFPA/CUNTINS-Cametá)

Benedita Celeste de Moraes Pinto, (UFPA/CUNTINS-Cametá)

1. ASSURINI DO TROCARÁ HISTÓRIA, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Os primeiros estudiosos que estabeleceram contatos com os indígenas Assurini foram os antropólogos Roque de Barros Laraia e Roberto da Matta, em 1960, que na obra “Índios e Castanheiros” (1978), falam da interação estabelecida entre estes indígenas com outros etnias e castanheiros da região do médio Tocantins, e do acirramento dos conflitos nessa área extrativista. Destacam também que as relações sócias e econômicas que resultaram do atrito entre raças, classes e culturas antagônicas só trouxeram desvantagens para os Assurini.

Notam-se, atualmente, entre estes indígenas, os sintomas de marginalização que começa a despontar. Não foram orientados de forma a tornar possível a sua interação e não podem mais continuar a existir como tribo. A reduzida população torna cada vez mais inoperável o seu sistema social. Poucas e negras alternativas lhe restam: a extinção e a marginalização (DA MATTA & LARAIA, 1978, p.62).

A partir da observação feita durante a pesquisa de campo acrescida as falas dos habitantes da comunidade Assurini do Trocará verifica-se que este povo indígena resistiu, se multiplicou e fugiu da extinção, como enfatiza Waremoa Assurini,

Hoje somos mais de 700 indígenas e é um numero que não para de crescer. Aliás, isso é até preocupante, né? Pois acho que tá na hora de ter um controle da taxa de natalidade da comunidade. Porque a alimentação começa a ficar escassa (Waremoa Assurini, 31 anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará).

Não há dúvidas de que essa etnia, assim como as demais da região, sofreu um intenso processo de modificação na sua cultura, devido o contato com a sociedade envolvente, mas continuam resistindo enquanto povo indígena. A saga migratória dos Assurini se intensificou a partir de 1964, quando tiveram que sair da região de Pacajá, localidade situada no atual município de Portel, onde moravam, devido conflitos com os indígenas Parakanã e Gavião, passando a estabelecer moradias na margem do rio Tocantins, nas proximidades da cidade de Tucuruí, local lembrado pela maioria deles como de muita fartura.

Era muito bom morá lá tinha, nos tinha nossa roça, nos plantava. É como eu falo pro meus filhos, antigamente nesse lago tinha muito acari, pegava e colocava no tambor grandão só pegava e matava e botava em uma panela pra cozinhar, e hoje em dia tá tudo difícil, agora, farinha era num saco um tamburão grandão, hoje em dia isso acabou. De primeiro estragava mandioca na roça, porque a água enchia, ne? Foi o que fez nos mudar da frente do rio. (Passawia Assurini, 48 anos, habitante da aldeia Trocará).

As recordações de Passawia Assurini ilustram muito bem os impactos causados pela construção da hidrelétrica de Tucuruí, que foram devastadores para esta população indígena. A fartura de alimentação e o bem viver desses indígenas foram transformados com a construção desta hidrelétrica, que causou a inundação de suas casas e roças, forçando mudança para as proximidades do rio Trocará, onde vivem atualmente. Os Assurini do Trocará sentiram todas as mazelas, pois a partir da construção da Hidrelétrica de Tucuruí vivenciaram os impactos ambientais e sociais advindo deste “projeto de desenvolvimento da região Amazônica”. Segundo Orlando Silva, esse contato e essas interferências acarretaram a descaracterização sociocultural dessas etnias, assim como causou a dizimação de muitos indígenas (SILVA, 2010). Contudo, os Assurini não deixaram em momento algum de se afirmar como uma etnia indígena, apesar desse processo de contato e da construção da hidrelétrica, que interferiu no modo de viver deles. As casas que foram construídas pelo governo como uma forma de recompensar o povo Assurini pelos danos sofridas pela construção da hidrelétrica são exemplos inquestionáveis dessas interferências.

A construção da hidrelétrica causou um impacto muito grande cultura, moral e ambiental e hoje a gente vê que

não tivemos nem um tipo de retorno positivo, tivemos problemas porque aumentou a perseguição aqui dentro, pois os trabalhadores, que vieram trabalhar na hidrelétrica ficaram “haver navios” e hora e outra eles entram na reserva pra pegar casa, pegar peixe também. Houve muita invasão (Oliveira Assurini, uma das lideranças da comunidade Assurini).

Os Assurini contam que o processo de “pacificação” deles teve início em 1954, primeiro pelo Serviço de Proteção ao Índio- SPI. Segundo Poraké Assurini o SPI plantava roça de mandioca para atrair os índios com um dos o principais alimentos utilizado por eles, que era a farinha de mandioca. Havia todo um cuidado por parte desses órgãos para estabelecer contato através da oferta de alimentos, porque esses indígenas passavam por dificuldades alimentares devidos os impactos ambientais repercutidos da efetivação dos projetos de desenvolvimentos instalados na região. Então faziam as roças de mandioca com objetivo de atraí-los,

.... Fizemo contato com pessoa daqui né, muito com Tucuruí, mas nos morava lá no..., todo mundo morava lá no Pacajá... 1954, nos demo contato aqui no Trocará, primeira vez, em 1954, e ai andava aqui, né, algum criança ainda pego.... Ai o que nós fizemo, criança ficaro aqui. Eu fiquei, Manewara ficou, ...pá dá assistência pro pessoal; né. Ai nós ficava ne, ai o pessoa ia falar com nós, ninguém compreendia, ai falava, não deixa ele falar a vontade, deixa ele falar, o que pode fazer, não pode sorta criança, deixa acostumar, ficando criança aqui, o velho vem, falavo pra ele, e nos ficamo. (Fala do cacique Poraké Assurini, 77 anos, uma das lideranças dos Assurini).

Depois da destituição do SPI entra em cena a FUNAI como um órgão de tutela, que veio dá “voz” e “representatividade” ao povo Assurini. Contudo, conforme afirma Oliveira Assurini, com o passar do tempo a FUNAI vem perdendo autoridade dentro da aldeia, pois hoje os Assurini buscam sua autonomia.

Então teve muitas mudanças antes a FUNAI, que amparava agente, tudo. Mas depois da constituição de 1988 agente hoje já fala pela gente mesmo nos representa mesmo, vamos pra frente nos representar

como um povo, o povo Assurini, um povo resistente, que continua resistindo às ameaças do governo, pra da continuidade ao crescimento do povo, ou seja, nós estamos ganhando autonomia porque agente mesmo se representa não tem mais ninguém, nos representando ou defendendo agente. A partir do momento que você passa a ser um cidadão ou tira um documento, você vota, assim como você vota você tem o direito de ser votado. Hoje nós estamos nos preparando estamos preparados pra lutar de igual pra igual (Oliveira Assurini, 39 anos, uma das lideranças Assurini).

No entanto, não se pode deixar de destacar que Oliveira Assurini destaca em sua fala um dado muito importante para os indígenas, de que embora a FUNAI perca a autoridade para alguns povos, porque já não representa grandes avanços para as causas das populações indígenas, porque nesse momento os indígenas busca autonomia, “estão tendo voz” para lutar em busca dos seus direitos, contudo, ainda há etnias que precisam dessa “proteção” da FUNAI para poder existir como povos indígenas, porque nem todos os grupos indígenas conseguiram o engajamento social dos Assurini e de outras etnias indígenas, que já se organizam através do movimento indígena.

2. CULTURA ASSURINI MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS

A partir dos contatos os Assurini modificaram suas práticas religiosas como o xamanismo, sua língua materna, o Tupi, pertencente à família linguística Tupi-guarani, assim também modificaram parte de sua cultura (SILVA, 2009). Contudo, conforme afirma Manuela Cunha, a cultura de um povo nunca se perde, pois ela está em constantes mudanças em decorrência das condições naturais e as oportunidades sociais que o tempo oferece aos vários grupos étnicos. Neste sentido, não tem os mesmos hábitos, nem as mesmas técnicas que os antepassados tinham os traços culturais sempre vão variar no tempo e no espaço. Não se pode falar em perdas culturais muito menos afirmar que essas mudanças culturais acarretam em uma descaracterização étnica, os indígenas sofreram com os contatos de outros povos e interagiram com eles, mas isso não os levou a perderem sua identidade própria e nem sua cultura (CUNHA, 2012). A final a cultura é algo dinâmico, e não podemos pensar que os povos indígenas estejam estagnados no

tempo, e que para permanecerem com a sua identidade é preciso não se envolver com a sociedade nacional, ficar a margem do processo global que vivemos atualmente (LARAIA, 2001).

Os Assurini ainda preservam algumas de suas tradições culturais como, a pintura corporal com significado apropriado para cada situação, danças tradicionais, e a feitura de diversificados tipos de artesanatos indígenas. Observou-se durante a pesquisa que os Assurini estão lutando para reconstituir, revitalizar e valorizar a sua cultura, há inclusive nesta comunidade um calendário anual de realização de festas, como a festa do jacaré, a festa do mingau, festa da tukasa, festa da taboka e festa do peixe.

É importante ressaltar que as maiorias dessas festas tradicionais estão diretamente ligadas à alimentação, e são permeadas de religiosidade. Há várias ritualizações para a realização dessas festas, como por exemplo, a festa do jacaré, onde o jacaré é um dos principais personagens desta festa, que na crença Assurini é um elemento de contato deles com o sobrenatural. Segundo Pinto e Procópio, durante o ritual da festa do jacaré ocorrem revelações, advindas de incorporações de propensos pajés, que teriam a vidência de seres sobrenaturais capazes de revelar os segredos mais íntimos das pessoas. Por isso, orientam que as pessoas que por ventura tenha algum segredo comprometedor não participem desta festa, sob o risco de revelação a todos os participantes (PINTO e PROCÓPIO, 2013). Contudo, para acontecer esta festa é preciso caçar o jacaré. Por envolver a aproximação de Karowaras, seres sobrenaturais bons ou ruins que incorporam nas pessoas, as mulheres e crianças não participam diretamente da festa por serem consideradas como mais suscetíveis aos karowaras ruins, a mulher por ter seu período menstrual, envolvendo sangue que pode exercer atração ou repulsa, raiva dos karowaras; e as crianças por ainda não terem concentração e nem autodefesa. Portanto, não podem ficar muito perto dos participantes desta festa e nem se alimentar da carne do jacaré que é distribuída no momento deste ritual, só ingerido essa carne quando os seus maridos ou pais levam para casa. Os Assurini contam que há uma música para cada momento, porém algumas são construídas no momento da festa e todas têm significados envoltos em religiosidade.

A pintura corporal atualmente é usada no dia-a-dia e principalmente em dias de festas ou eventos importantes da

comunidade, como os jogos internos e as gincanas. Devido à cultura ser dinâmica e estar em constantes mudanças e reinterpretações, muitos habitantes da aldeia Assurini do Trocará usam máquina de tatuagem, cuja pintura é permanente, com traços trazidos da cultura não indígena, principalmente letras, adoram tatuar na pele seus nomes em Assurini ou de familiares e amigos, o que não deixa de ser uma forma de valorização da língua materna.

3. CRENÇAS ASSURINI E A INSERÇÃO DE NOVOS CRE- DOS

Não se pode falar em cultura Assurini sem se remeter a religiosidade xamanística, que ainda é muito viva na comunidade. O pajé é uma espécie de médico, líder espiritual que tem o dom de fazer curas. Waremoa Assurini falou da importância do pajé para os Assurini,

O pajé tinha papel fundamental na comunidade devido ser, o grande médico da aldeia, pois tudo que se necessitava em relação às práticas de cura era a ele que se recorria, com isso conquistou o respeito de todos, tornou-se um líder dentro da comunidade um verdadeiro rei, onde todos paravam quando ele passava (Fala de Waremoa Assurini, mais conhecido por Peppe, 31 anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará).

Atualmente a comunidade Assurini do Trocará se encontra sem pajé, o último pajé foi Nakawaé Assurini, que substituiu o pajé Tatatian Assurini, que veio a óbito após cair de uma bacabeira. Após a morte deste o pajé Nakawaé Assurini se transformou no novo líder espiritual desse povo, que após alguns anos ficou novamente sem pajé devido à morte de Nakawaé. Os Assurini dizem que o processo para se tornar um pajé é difícil e requer muito sacrifícios.

Os Assurini dizem que muitas mudanças estão ocorrendo entre os Assurini após a morte do pajé Nakawaé, até mesmo em relação ao respeito pelos mais velhos, assim como, está ocorrendo a inserção de outras religiões dentro da comunidade. Primeiramente, entrou a Igreja Adventista do Sétimo Dia, em 2010, que por interferir muito nos costumes Assurini, principalmente no costume alimentar, já que proibia a ingestão de certos tipos de peixes e carne de porção, principais fontes de proteína desse povo teve que deixar a aldeia. Pois, devido

essa proibição religiosa alguns índios começaram a ter problema de saúde, chegavam a desmaiar por falta de proteína de carne, então, as lideranças Assurini resolveram afastar essa igreja da Aldeia.

Atualmente existem duas igrejas evangélicas atuando entre os Assurini: a Igreja Assembleia de Deus e a Igreja Batista. Durante a pesquisa observou-se que o culto evangélico dessas igrejas nada mais é que um espetáculo para os Assurini, aonde vão para observar sem aparentemente se envolver com as crenças e ou dogmas dessas igrejas. Para as crianças a maior atração são os saquinhos de pipoca que são distribuídos no final de cada culto evangélico, uma forma que os adeptos das igrejas encontraram para prender a atenção das crianças e de demais habitantes dessa comunidade indígena. Aliás, para quem observa parece uma cena ainda colonizadora. Contudo, não se pode dizer que com o passar do tempo os Assurini acabaram se inserindo por completa a religião evangélica em suas práticas, se observou lideranças Assurini participando de cultos evangélicos, e se autodenominando seguidores e adeptos dessas igrejas.

É importante mencionar que no caso da Igreja Assembléia de Deus, sua inserção na aldeia Trocará ocorreu a pedido do cacique Poraké Assurini, que procurou o pastor desta igreja devido um projeto de reabilitação a alcoólatras, que esta igreja desenvolve na Cidade de Tucuruí, chamado *Reviver: Resgatando Vidas para Cristo*. Isto porque a comunidade Assurini atualmente passa por sérios problemas com a introdução de bebida alcoólica, e quando os indígenas estão embriagados, ficam muito agressivos, violentos com a família, principalmente com as esposas, daí o motivo do pedido de ajuda das lideranças Assurini. O certo é que ainda não há uma estatística apontando se após a entrada dessa igreja houve a diminuição de entrada de bebidas alcoólicas entre os Assurini, o que fica muito evidente é o intuito dessa igreja evangélica é converter fiéis, não simplesmente combater o alcoolismo na comunidade.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que as igrejas evangélicas se inserem dentro da aldeia Assurini, elas passam a interferir diretamente na cultura e nas crenças desse povo, que ainda permanece muito forte, mesmos após a morte do pajé Nakawaé, embora após a sua morte ainda não tenha ocorrido à formação de um pajé substituto, porque há todo um ritual envolto em crenças e poderes sobrenaturais para a escolha de um novo pajé. Por isso tudo, a presença do pajé Nakawaé ainda é muito sentida entre os Assurini, acreditam que o seu espírito

incorporou em uma onça, que ronda pelos arredores da aldeia e de toda a reserva Trocará.

Ressalta-se que essa crença Assurini vem sendo debatida pelas igrejas evangélicas, cujas pregações dos seus pastores são realizadas através de leituras que visam desmitificar as crenças indígenas. Ao assistir um desses cultos evangélicos junto com os Assurini observou-se que a leitura escolhida foi retirada dos capítulos e um e dois do livro gênese da Bíblia Sagrada, onde diz que Deus criou o homem e os animais, e que Deus disse ao homem que dominassem os animais, porque eles nasceram para ser dominados. O pastor ainda usou como exemplo, a onça, afirmado que os indígenas não tinham que temer a onça, porque ela era um animal e tinha que ser dominada. A princípio não houve reação da comunidade perante tal afirmação, mas sabemos que com o tempo as pregações vão interferir e modificar essa religiosidade materna, ou seja, a crença dos Assurini.

4. A EDUCAÇÃO ENTRE O POVO ASSURINI DO TROCARÁ: SABERES FORMAIS E INFORMAIS

Para Pedro Paulo Funari a escola é uma invenção criada somente a partir do século XIX, antes disso, a escola era vista como um tempo livre para as reflexões, pois tudo o que se precisava para a sobrevivência era repassado por meio de ensinamento cotidiano. Na sociedade indígena não é diferente o conhecimento primordial para as sociedades indígenas é aquele adquirido no seu dia a dia (FUNARI, 2011).

Os adultos transmitiam as crianças os conhecimentos para que pudessem fazer um vaso de cerâmica, um artefato de pedra ou madeira, de modo que aprendessem a caçar pescar, lutar em uma guerra. Essa educação dos cinco sentidos – olfato, paladar, visão e audição - era dada por meio daquilo que o antropólogo francês André Leroi-Gourhan chamaria de “gesto técnico” este conceito se refere à capacidade humana, por meio de gestos aprendidos, manejar e modificar objetos. Não é fácil fazer um arco e fecha uma canoa ou moldar e cozer um vaso de barro. Entre os índios não havia cursos nem cartilhas explicativas, mas assim a transmissão da gestualidade permite que a vida diária se perpetue (FUNARI, 2011. P. 66)

Nesse sentido, percebemos que há muito tempo o saber informal esteve presente dentro das comunidades indígenas. Mas, atualmente ele se entrelaça como o saber formal estabelecidos através das escolas. A construção da escola formal significou um momento histórico e importante para essa comunidade, foi à materialização das suas lutas, por direitos de uma educação específica e de qualidade, onde a lei de nº 11, 645/ 2008, junto com as bases e diretrizes da educação nacional, que assegura aos indígenas uma educação diferenciada, que leve em consideração as vivências e realidades desses sujeitos. Araci Lopes Silva defende que as escolas devem ser um instrumento favorável a autonomia dos indígenas e não uma “instituição colonizadora”. A escola precisa ser um meio de interação dos indígenas a sociedade envolvente. E para isso existe todo um aparato legislativo que, segundo esta autora, começou desde a década de 1970, é de direito dos indígenas terem uma educação diferenciada, bilíngue uma escola que de acesso as informações vitais (SILVA, 2001).

Hoje, as escolas, como instrumento para compreensão da situação extra-aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer estão incorporadas à maiorias das pautas de reivindicação dos povos indígenas no país. Hoje, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola diferenciadas, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras (SILVA, 2001, p. 101).

Nesse sentido, a educação escolar indígena precisa ser repensada, não basta à criação da lei que busque englobar os indígenas em uma educação diferenciada, precisa haver um diálogo entre os principais agentes envolvidos nesse processo que são os indígenas (SILVA, 2001). Nessas perspectivas foi construído o prédio escolar na comunidade Assurini, ou pelo menos essa era intenção da comunidade quando reivindicavam a escola para dentro da aldeia.

A construção da primeira escola se deu no ano de 1994, mas era um prédio que não atendia as necessidades dos habitantes da aldeia Trocará que começaram a reivindicar um prédio com melhores

condições para atender suas crianças e jovens. Juntamente com os projetos de construção de casas na aldeia Assurini em “recompensa” as mazelas que sofreram com hidrelétrica de Tucuruí, o governo federal criou um projeto de construções também de prédios escolares, e através de muita luta os Assurini conseguiram a construção da escola Warara’awa Assurini (que na língua Assurini significa pena de arara) inaugurada no ano de 2011, que contempla as series da alfabetização, ensino fundamental e ensino médio.

Essa conquista é motivo de orgulhos das lideranças Assurini que junto com os demais habitantes dessa comunidade reivindicaram o direito de uma educação formal capaz de subsidiar interesses do povo Assurini em relação as lutas pelos direitos assegurados por lei, mas, que muitas vezes é negligenciado pela sociedade envolvente. O Professor Assurini Waremoa conta empolgadamente como se deu essa construção.

Primeiramente as crianças estudavam na casa da FUNAI onde agora foi construída a casa dos professores, depois veio o projeto das casas, das 42 casas, e a comunidade aproveitou e reivindicou um posto de saúde e uma escola, com quatro salas e alojamentos pros professores, a escola foi construída em 1994. Depois que a estrutura da escola ficou montada o pessoal começaram a trabalhar inclusive quem trabalhava nesse período era o Toriaiwa Assurini, Raimundinho Assurini e a Wanderléia que ta até hoje e mais duas professoras que não são indígenas que é a Rosilene e a Professora Claudia e ela foram duas professoras que interagiram com os Assurini elas participavam das festas, falavam na língua estavam sempre buscando incentivar o povo a valorizar nossa cultura. E é isso que falta pros professores que estão vindos agora, com exceção da Professora Solange. Ai com os projetos do estado de fazer alguns prédios escolares nas aldeias. Assurini foi contemplado com um prédio também. Quer dizer foi uma busca imensa que as lideranças tiveram não foi só pensamento do governo, foram lutas nossas... A escola conta seis salas, sala de informática e uma biblioteca, tem um quadro de vinte e três funcionários, sendo cinco professores indígenas e cinco não indígenas. Assim como, as escolas não indígenas, na escola Warara’awa Assurini tem projetos

educacionais como, O Mais Educação, que é destinado a cem alunos e não teve informação como é que se da essa seleção desses alunos pra participar do projeto. Mas o projeto ensina à pintura indígena, o artesanato, a dança e a música (Waremoa Assurini, 31anos, professor de língua indígena na Aldeia Trocará)

A construção desse prédio escolar trouxe muitas melhorias para essa população, pois, o desejo de estudar e ter uma educação formal nessa comunidade é muito grande. Antes da construção do prédio da atual escola os Assurini tinham que se deslocar da sua aldeia para a cidade mais próxima que é a cidade de Tucuruí, onde estudavam em uma escola cuja educação é direcionada aos povos não indígenas. Contam que nessa escola, por sofrerem várias formas de preconceitos, aprendiam a desvalorizar as suas especificidades indígenas, sua cultura. Por isso, a construção do prédio da escola formal foi de extrema importância para o povo Assurini. Contudo, o saber formal aprendido nesta escola é visto por eles como um complemento, que lhes proporciona a interação com a sociedade envolvente, “um portal” que liga a comunidade Assurini a sociedade envolvente em busca de seus direitos. Isso fica evidente na fala do Oliveira Assurini.

A escola porque é um complemento! Nos já temos a nossa escola do povo Assurini que é a educação tradicional. Então a escola do não índio é só um complemento pra gente está nos preparando sobre o mecanismo que o não índio usa, pra nos está buscando os nossos direitos (Oliveira Assurini, uma das lideranças Assurini, dezembro de 2013).

É nesse tipo de discussão que os saberes formais e informais se entrelaçam de forma positiva e negativa dentro da aldeia Assurini do Trocará como podemos evidenciar no relato de Oliveira Assurini. Nas análises de Procópio, o processo da implementação da escola na aldeia Trocará provocou mudanças na vida de jovem e crianças, pois a escola formal traz conhecimento e acesso a diferentes conhecimentos e culturas, e os jovens sentem essas mudanças, essa interferência, conforme relata o jovem Itiama Assurini, um dos estudantes, que tem uma percepção crítica a respeito ao saber formal aprendido na escola:

A escola é um meio que temos pra conhecer o branco, é como se fosse um portal que nos liga a sociedade envolvente, é o meio que temos pra conhecer nossos

direitos. Nosso ensinamento é repassado pelos mais velhos, pelos amigos e até pelas crianças, nos aprendemos a caçar, pescar, os artesanato, a pintura tudo isso aprendemos. Lá fora e é que nos precisa. Mas muitas vezes a escola faz coisas que eu não aprovo como, por exemplo, e achava que nos deveria entrar como quiséssemos. Porque na nossa cultura, a nossa roupa é as pinturas, só que aqui agente só pode entrar de uniforme. Tem muitas coisas aqui que eu não aprovo (Itiama Assurini, 20 anos, jovem habitante da Aldeia Trocará, dezembro de 2013).

Os relatos do jovem Itiama Assurini além de evidenciar como os saberes se tornam polarizados dentro da comunidade mostram a insatisfação dos alunos indígena, não só com a educação formal adquirida, mas, como as próprias normas da escola. Em contra partida, vêem a introdução de professores indígenas desta comunidade na escola formal como um ponto positivo, pois entendem que esses professores respeitam, valorizam as histórias e cultura indígena.

Atualmente ha um grande avanço dentro da comunidade Assurini, no que diz respeito à educação indígena específica, que é executada por professores indígenas. Felizmente, no quadro de profissionais da escola Wa'raraawa Assurini existem cinco professores indígenas atuando dentro da sala de aula, este fato mostra que embora não seja na sua totalidade, as leis em prol a educação indígena diferenciada e específica está sendo cumprida. Uma vez que esse professores, no momento que vão atuar em sala de aula, conhecem a realidade de seus alunos, fazem parte da mesma cultura, portanto, não interfeririam de forma brusca nos costumes, nos hábitos e saberes indígena. Então, talvez esta seja a maior conquista da educação indígena, isso a partiu da ideia de que o povo Assurini tem uma educação informal, que tem tanta importância ou quem sabe seja mais importante do que a educação escolar formal implantado na aldeia com as legislações educacional brasileira. Pois esses professores indígenas são frutos desse saber, valorizam a educação informal, que se embate com o saber formal adquirido na escola.

Segundo Araci Lopes da Silva, o trabalho de professores indígenas inicia a partir de 1970 e resultou a criação de experiências escolares originais, que somada à mobilização articulada de organizações indígenas, universidades, associações científicas e organizações não

governamentais e à ampliação de debates sobre os direitos educacionais dos indígenas (SILVA, 2001). A capacitação para efetuar essa educação e a profissionalização dos indígenas é um grande avanço. Neste sentido, os professores indígenas da aldeia Assurini do Trocará contam que “ganharam” um curso de profissionalização do governo. É perceptivo o orgulho e o engajamento dos indígenas Assurini com trabalho discente na escola Warara’awa Assurini e como o curso de formação de professores indígenas. O professor Waremoa Assurini relata da seguinte forma essa conquista.

Fiz um curso de profissionalização, junto com a outra professora Wanderléia Assurini, que duraram quatro anos e foi muito interessante, que quando agente faz esse curso agente aprende, agente tem aquele conhecimento de como trabalhar, porque agente não tem aquela metodologia de ensino próprio pra sala de aula. Então vamos buscando a realidade dos alunos nas aulas, por exemplo, na matemática, nos buscamos as pinturas, na história ensinamos a história dos Assurini, na geografia também procuramos trabalhar a reserva, por exemplo, assim você conhece a aldeia tal? Você desenha pra mim? Na ciência nos procuramos trabalhar os peixes, as árvores da reserva e tudo na língua. (Waremoa Assurini, 31anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará, dezembro de 2013).

Outro fator bastante significativo são os materiais didáticos produzidos dentro da comunidade Assurini, onde os professores não indígenas também tem uma participação bastante significativa na preparação desses materiais. Segundo os indígenas, esse material é pensado conforme a realidade da comunidade, produzido muitas vezes pelos próprios alunos e também a partir dos resultados dos trabalhos de pesquisadores, que deixaram na aldeia. Contam que esses materiais didáticos depois de prontos são corrigidos, avaliados pelos sábios da aldeia, os moradores mais velhos dessa comunidade indígena.

Na pauta de reivindicações de proposta, nos propusemos a secretaria uma educação de acordo com a nossa realidade, com a realidade daqui da aldeia, e todas nossas reivindicações foram aceitas por unanimidade, porque antes nos só trabalhávamos os calendários deles, então como a escola foi regularizada, agente tem que tá trabalhando de acordo

com a nossa realidade, e com o currículo de educação indígena próprio (Waremoa Assurini, 31anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará).

Esta fala do professor Waremoa Assurini evidencia como se deu a luta pela construção dos materiais didáticos, e como os indígenas buscam uma educação autônoma e específica. Porém, mesmos com essas reivindicações ainda existem falhas no que diz a uma educação específica. Segundo Procópio, apesar do Ministério da Educação e Cultura (MEC) esta apoiando a produção de cartilhas e livros para o uso nas escolas indígenas e muitos desses materiais já serem produzidos pelos próprios professores indígenas, que é uma grande conquista, a educação indígena ainda deixa muito a desejar por uma serie de fatores como a falta de capacitação interetnica dos professores que estão formando pensadores, e estes tem o papel de afirma à identidade desses povos. Então há a necessidade de uma qualificação maior por parte dos professores (PROCOPIO, 2012). Neste sentido, a escola torna-se instrumento favorável á autonomia indígena e não uma “instituição colonizadora” fazendo com os indígenas sintam-se integrados na sociedade (GRUPIONI, 2001).

Uma vez veio um professor que não respeitou o calendário da comunidade e queria dar aula na sexta, que é dia de aula de língua. Então disse que ele ia dar aula pras cadeiras porque os alunos iam pra aula de línguas, que acontecem no centro cultura Teapykawa Assurini. E houve mesmo a aula de língua nesse dia. Então, por esse motivo estamos reivindicando para a secretaria de educação um treinamento pra esses professores para que no momento que eles venham trabalhar na comunidade eles já tenham conhecido um pouco da nossa historia e costume pra poderem não interferir na nossa cultura. Assim como os Gavião, pra eles trabalharem lá, eles tem que passar por um treinamento. Mas tem professores que leva em consideração nossa realidade e nossa cultura, principalmente os professores de educação artística e os de historia também” (waremoa Assureni, professor de língua indígena na aldeia Trocará, dezembro de 2013).

Se faz importante frisar que existem exceções, alguns professores são muito elogiados por fazerem um trabalho específico. Conforme

afirma Procópio, os professores não indígenas também têm uma parcela muito grande de contribuição nessa iniciativa de fortalecimento cultural e junto com os professores indígenas estão constantemente buscando métodos de aprendizagem, que valorize a sua cultura (PROCOPIO, 2012). Contudo, é necessário haver uma ampliação e melhoramento dessa educação, e a valorização do saber informal possa fazer parte da escola formal. Pois, essa deficiência de não interação não parte só dos professores não indígenas, mas do próprio sistema educacional desenvolvido pelos órgãos governamentais envolvidos, é preciso que haja um melhor engajamento dos saberes formais e saberes informais, para que juntos possam reconhecer, valorizar e fortalecer a cultura e a identidade do povo Assurini do Trocará. Conforme afirma Lopes da Silva, as etnias são diferentes em todos os sentidos inclusive nos interesses, é preciso haver um diálogo, pois muitas etnias vêem a instituição escolar como algo prisioneiro, e muitas vezes, vai contra os interesses da comunidade (SILVA, 2001).

No caso dos Assurini a escola Wa'raraawa Assurini é apenas um dos meios que utilizam para conhecer a sociedade envolvente, para poder se auto defender, reivindicar seus direitos, se manter como povo étnico com suas histórias, cultura, saberes e lutas. Embora ainda precise muito para se chegar a uma educação que leve em consideração as realidades e vivências dos Assurini do Trocará, a escola Wa'raraawa Assurini está se esforçando para alcançar essa meta, vem contribuído muito para a manutenção da cultura e identidade desse povo.

Desta forma, pesquisa constatou que em relação à educação, o povo Assurini vive uma dicotomia de conhecimento e saberes, que se entrelaçam entre os habitantes desta aldeia indígena. De um lado, tem o saber formal escolar, que foi uma grande conquista para este povo, embora ainda deixe muito a desejar no que diz respeito a uma educação verdadeiramente específica. E do outro lado, o saber informal, que é aquele saber transmitido de geração em geração, através do qual o povo Assurini busca a manutenção e sobrevivência de suas histórias, traços culturais e religiosos, ainda pouco respeitados dentro da escola formal, mas que muito tem avançado para esse fim. Desta forma, é preciso haver uma capacitação interétnica dos professores indígenas, além de uma maior participação dos habitantes da aldeia Trocará na formulação do currículo e das políticas escolares direcionadas a esta comunidade. Visto que, muitas vezes a educação escolar formal ainda não há um diálogo com o conhecimento tradicional, considerado pelo

povo Assurini como primordial, pois é este saber informal que garante a sobrevivência e a perpetuação do povo Assurini como uma comunidade indígena, enquanto a educação formal é vista por esse povo como um uma espécie de portal para conhecer o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF, outubro de 2004.

_____. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: historia direitos e cidadania. São Paulo: claro enigma, 2012.

DA MATTA, Roberto e Roberto da Matta. Índios e Castanheiros- a empresa extrativista e os médios Tocantins paz e terra, 1978.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. “A educação escolar indígena: um diagnostico crítico da situação no Brasil”. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). Antropologia, Histórica e Educação: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001. 71-111.

FUNARI, Pedro Paulo. “As Identidades” In: FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 65-116.

GRUPIONI, Luiz Donisete Bbenzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (orgs). Povos indígenas e Tolerância: Construindo praticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUS, 2001. (seminário 6; ciências, cientista e tolerância II).

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-7. ed. –Rio de Janeiro: DPEA, 2003.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes & PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz (org.) **“Falaram de Extinção, Mas Nós Resistimos”**: história e memória do povo Assurini do Trocará. UFPA-Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2013 (no prelo).

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. Educação escolar indígena na Amazônia: Uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Wararaawa Assurini localizada na Transcametá Tucuçuí Pará. Cametá-Pará, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da. “Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil”. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN,

QUE LINGUAGENS EDUCAM OS PEQUENINOS? UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DA LINGUAGEM EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, BELÉM-PARÁ

Kelry Leão Oliveira – PPGED/UFPA, kelryoliveira03@hotmail.com

Gilcilene Dias da Costa (Orientadora/PPGED/UFPA), costagilcilene@gmail.com

Resumo: Este trabalho visa apresentar elementos iniciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação, cujo objetivo consiste em analisar as dimensões das linguagens na educação infantil em uma Unidade de Educação Infantil de Belém-PA e como aporte teórico os estudos pós-estruturalistas sobre linguagem, diferença, currículo, educação. A pesquisa surgiu de inquietações que se deram durante a graduação e que se estenderam para o campo profissional com a minha entrada nesta instituição de ensino. Dessa forma, buscamos investigar os modos como a linguagem está sendo trabalhada na educação infantil, analisando como as crianças estão se desenvolvendo a partir dessa proposta de ensino e se o contexto sociocultural dessas crianças vem sendo levado em consideração nessa dinâmica de construção do conhecimento. Optamos por apresentar neste trabalho num primeiro momento uma discussão teórica sobre linguagem a partir de uma perspectiva pós-estruturalista apoiada em autores como BACKES e PAVAN (2010); CORAZZA (2001); COSTA (2011 e 2013); FLEURI(2006); SILVA (2001), e da “perspectiva do cotidiano” fundamentada nas ideias de Michel de Certeau (2014), com aproximações a serem feitas ao campo da educação. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os dados obtidos ainda são preliminares que gera muitas dúvidas em relação às formas de realizar as práticas pedagógicas, mas que também sinaliza ações satisfatórias para a formação destas crianças.

Palavras-chave: Linguagem. Educação Infantil. Pós-Estruturalismo.

OBJETO DE ANÁLISE

Este artigo pretende discutir pontos relevantes acerca do trabalho dissertativo do mestrado em educação, que busca fazer um diálogo com os sujeitos de uma Unidade de Educação Infantil de Belém-Pará a respeito das dimensões das linguagens no campo da educação infantil, buscando entender que linguagens educam os pequeninos. Esse trabalho, faz algumas considerações teóricas a respeito da linguagem na educação infantil, no que tange as dimensões que a linguagens ocupa

no processo de construção do conhecimento das crianças, por estar ainda em andamento este trabalho contém alguns dados preliminares, que nos ajuda a entender o espaço atendido.

A escolha do tema para o trabalho dissertativo se deu devido ao interesse de entender de que forma o ensino por meio das linguagens vem acontecendo na escola infantil, verificando se os conhecimentos socializados no espaço escolar têm levado em consideração o cotidiano das crianças, trazidos de sua cultura, de seus modos de vida, de seus valores sociais. O interesse advém, também, das angústias vividas em meu trajeto educacional e profissional, e de minha inquietação enquanto pesquisadora, buscando entender como o currículo incide na construção do sujeito, e entender como o ensino da linguagem entrelaçado aos componentes das artes, ajuda a desenvolver o sujeito por meio de uma leveza no aprender, no descobrir e redescobrir o novo.

A partir desses questionamentos acima buscamos formular o problema de pesquisa, com o seguinte questionamento: Como as linguagens, que atravessam as propostas curriculares na educação infantil da instituição analisada, podem constituir-se como elemento potencializador de conhecimentos e práticas escolares inventivas?

Podemos dizer que este problema de pesquisa nos levou a buscamos esclarecer como o trabalho experimental com linguagem dinamizado na Unidade de educação infantil pesquisada, vem se desenvolvendo, buscando perceber que dificuldades os docentes encontram para realizarem as situações de aprendizagens por meio das linguagens.

OBJETIVOS

Partindo desta questão de pesquisa elencou-se alguns objetivos a serem desenvolvidos durante a pesquisa, que são: analisar como as práticas curriculares da Unidade de Educação Infantil pesquisada vem se dando em relação ao ensino das linguagens na educação infantil; verificar de que forma os aspectos sócio-políticos e culturais vivenciados pelas crianças trazem indagações ao âmbito do conhecimento, do currículo e das práticas educativas da Unidade; identificar as práticas e os recursos pedagógicos utilizados para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem das linguagens com as crianças na educação infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para discussões iniciais busquei fazer uma interlocução com autores pós-estruturalistas que discutem a linguagem e a educação na perspectiva da diferença, como: BACKES e PAVAN (2010); CORAZZA (2001); COSTA (2011 e 2013); FLEURI (2006) e SILVA (2001), que tecem discussões sobre as perspectivas pós-estruturalistas na educação e apontam algumas considerações sobre o currículo numa perspectiva da diferença e ROUSSEAU (2008), buscando enriquecer os debates acerca da linguagem e educação, destacando a importância da linguagem na educação do período da infância, tendo como interlocutor STRECK (2008), que contribui com as discussões. Escolhemos esses autores para aprofundar os debates aqui travados sobre a temática em questão, pois estes nos ajudam a entender como vem sendo pensando o currículo na perspectiva da diferença articulado aos componentes das linguagens e das artes.

Buscamos para esse trabalho fazer uma discussão a respeito do ensino na perspectiva da diferença por entendermos essa prática de linguagem dinamizada na instituição como algo que proporciona a interação e participação da criança no processo de construção do conhecimento, numa relação professor-aluno recíproca de conhecimentos, que proporciona novos olhares para o aprendizado. Consideramos ainda como uma dinâmica que deixa de lado as atividades tarefas que se utilizava a pouco tempo nas escolas e que ainda persistem em existir, que apresentam o conhecimento pronto e acabado para as crianças, por meio de atividades rotineiras mimeografadas, desenhos prontos, frases definidas.

Entendemos que o estudo da diferença se associa com a dinâmica do ensino por meio das linguagens por proporcionar a interação e as manifestações subjetivas para a construção do conhecimento. A criança se sente mais motivada quando pode ajudar nesse processo.

Partindo dessa expectativa o professor precisa partir das vivências das crianças na construção de metodologias de ensino, buscar a entender os desejos e anseios destas crianças. Levantamos como hipótese inicial a ser levada em consideração neste estudo, que o currículo escolar precisa levar em consideração as diferenças socioculturais, linguísticas entre outras produzidas no contexto social, despertando o ensino por meio das artes, através de linguagens dinâmicas que proporcionem o contato da criança com sentimentos, emoções que lhes permitem

compreender o mundo de forma prazerosa, sentindo-se parte desse mundo e construindo uma visão sobre ele.

Nesse cunho, discutirei em meio a este trabalho, os estudos acerca do currículo da diferença, permeados pelo ensino através da linguagem e das artes, que se apresenta com muita força no campo da educação no Brasil e que vêm avançando cada vez mais com os pensamentos pós-estruturalistas e pós-críticos. Para Freuri (2006, p. 496), esses estudos se intensificaram com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a valorização das culturas infantis, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero e outros que levaram diversas instituições, assim como, movimentos populares, a desenvolverem propostas de educação para os direitos humanos, para a paz, para a sustentabilidade, para os valores e outros fatores consideráveis para a construção cidadã dos indivíduos.

Nesse cenário, o currículo aparece como um meio de construção de conhecimento proporcionando subsídio no campo educacional para o indivíduo conhecer o outro, as diversidades, a diferença e outros fatores que envolvem o conhecimento sociocultural. É por meio do currículo que o educando poderá compreender o mundo à sua volta. Sendo assim, ele precisa criar oportunidades para que o educando participe de sua construção. Corazza (2001, p.10) compreende que o currículo “é um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem”.

Nessa perspectiva, pode ser também entendido como uma linguagem, como uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito.

Nesse sentido, o estudo das linguagens se torna imprescindível por proporcionar um conhecimento global e inovador do mundo, por envolver o indivíduo no processo de construção e reconstrução do conhecimento. A linguagem para Both (2007, p. 1-2):

[...] é elemento constituinte do humano, e o homem busca com ela significados, pensamentos, sentimentos, emoções, interesses, vontades e atos. Através da linguagem se organiza o mundo humano, construindo sentido para o que faz e aprende, bem como para o que existe e acontece no mundo. [...] A linguagem é

elemento constituinte do humano, pois com ela o homem significa pensamentos, sentimentos, emoções, interesses, vontades e atos. Com ela, organiza o mundo humano, construindo sentido para o que faz e aprende, bem como para o que existe e acontece no mundo.

Assim, é importante analisar o contexto da educação partindo de uma visão pós-crítica do currículo, em que se enfatize a descoberta de um currículo como uma das possibilidades de respostas à multiplicidade de querer e questões que fazem do currículo um campo de investigação. É preciso pensar num currículo plural, que busca a criação do novo, a partir das vivências cotidianas dos indivíduos e aberto a novas descobertas.

Assim, podemos conceber o currículo como algo acessível, dinâmico e expressivo que se reconstrói de acordo com os desejos e anseios de um determinado grupo social, não é um campo fechado com conhecimentos prontos, proposta universal, sem especificidades regionais e locais. Isso faz com que lutas constantes sejam organizadas para abolir com o tradicionalismo dentro da escola, que impede os alunos de exporem seus “desejos e sonhos” e almejem uma educação promissora.

Para Costa (2011, p. 280):

Tem se tornado um lugar comum na educação protestar contra as formas tradicionais de ensinar e de avaliar os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos, sob a alegação de que os processos pedagógicos escolares estão cada vez mais desprovidos de vida e de arte, mergulhados que estão no fazer tarefairo de todo dia. Não obstante, a cena tende a se repetir: professores limitados a reproduzir antigos métodos de ensino e avaliação (tais como a reprodução mecânica de roteiros, planos de aula, mimeógrafos sem vida e sem inovação); alunos e crianças, desde bem cedo, apartados de seu espírito artístico, alegre, curioso, inventivo são conduzidos para a rigidez do cumprimento do dever, de tarefas e horários desprezíveis.

COSTA (2011) acredita que a contar pelos moldes tradicionais com que a escola moderna está habituada a ensinar, é possível que no interior de seus muros se configure uma educação sem apetites, desejos e sonhos, sendo provável que ela própria se converta em

apatia e inércia de ensinar e aprender, onde docentes e discentes são impelidos a se reunirem em torno de um trabalho “tarefeiro” e sem sabor, limitado a alguma finalidade mercadológica no presente ou no futuro. Daí a ousadia em investir num estudo que perscrute a arte como canal de construção do conhecimento, dando oportunidade para as crianças exporem seus sentimentos, seus desejos, sendo construtor do seu próprio conhecimento, por meio de ações pedagógicas dinâmicas em que a linguagem se faça presente.

Levando em consideração essa forma com que a criança concebe o mundo, os professores precisam promover um ensino que atenda as singularidades dessas crianças nos espaços de educação infantil, por meio das linguagens que proporcionam um ensino inovador e dinâmico através das artes. É por meio desse ensino inovador, provocador, dinâmico e estimulador, que o ensino da diferença perpassa, respeitando as diversidades e as diferenças de pensamentos, habilidades e ações, assim como, baseada na perspectiva pós-estruturalista da linguagem, que concebe o conhecimento em estado de devir, se construindo e reconstruindo em cada ato, em cada instante, em cada diálogo estabelecido entre os sujeitos.

E é por este devir que buscamos incessantemente incentivar o ensino através das linguagens e mais especificamente das artes proporcionando esta oportunidade da criança de se constituir como ser de linguagem, deixando de lado o fazer “tarefeiro” em busca do novo, da criação/recriação e do reconhecimento de sua identidade cultural e o respeito e reconhecimento da diferença.

De acordo com os estudos que foram surgindo e assegurando o ensino por meio das linguagens através das artes, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil que destacam, em seu Art. 4º a respeito das propostas pedagógicas que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, p. 01, 2009).

A criança, de acordo com as diretrizes, é sujeito do conhecimento, que participa ativamente da construção do mesmo, de acordo com sua

subjetividade e criatividade, levando em consideração as identidades culturais das crianças e suas vivências. Segundo as Diretrizes Curriculares, em seu Art. 6º:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2009, p. 2).

Levando em consideração o que aponta as diretrizes, em relação ao respeito éticos, políticos e estéticos na aprendizagem das crianças é preciso considerar as identidades culturais dos indivíduos, as diferenças e as subjetividades, considerando que as identidades são sempre resignificadas, que não há uma imunidade cultural, porém cada criança tem sua própria resignificação, se constrói subjetivamente num processo de reconstrução e recomeço.

Para Backes e Pavan (2010), é a partir desse contexto que podemos considerar que as identidades culturais são marcadas pelas relações de poder, estando estas em permanente devir e articuladas com as diferenças.

As identidades estão em permanente devir. As identidades estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo incessantemente diferenças. Porém, isto não significa dizer que nas relações culturais, todos são afetados da mesma forma, significa dizer que não há imunidade cultural de nenhum sujeito, suas identidades são sempre re-significadas, perturbadas pelas diferenças, porque são marcadas pelas relações de poder. (BACKES E PAVAN, 2010, p.03).

Partindo desse contexto, COSTA (2013, p. 281), considera que “conceber um currículo em estado de devir implica, antes de tudo, admitir que as forças desejantes que o movem rumo à outra educação encontram-se em contínuo processo de criação e recomeço [...]”.

Para a autora, a pergunta pela criação do novo e pelo recomeço da criação pressupõe um questionamento sobre as formas tradicionais de educação e uma abertura aos “clarões de intensidade” que ofuscam a temporalidade e a espacialidade programáticas do currículo formal. É por meio do movimento da criação que “o território do currículo se desfaz e se desterritorializa em espaços de virtualidades, um jogo de intervalos ou entretempos, um nascimento, uma relação, um limite, um devir” (COSTA, 2013, p. 149), sendo que o devir desse movimento é, pois, o recomeço da criação.

É partindo dessa premissa que buscamos construir um currículo atento aos aspectos subjetivos de cada criança, um currículo como prática de significação, sendo que para Costa,

Como prática de significação, o currículo tem sido, sem dúvida, um dos artefatos educativos mais envolvidos nos processos de constituição de sujeitos, identidades e diferenças. Afinal, se o currículo assume grande produtividade nas formas pelas quais os sujeitos são cotidianamente interpelados a ocupar diferentes “posições” na dinâmica social, é porque sua existência depende, em grande parte, da materialidade das práticas culturais – as quais lhes dão sustentação e com as quais estabelece uma relação produtiva. (COSTA, 2003, p. 31).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, o currículo não pode ser visto como um local de transmissão do conhecimento e sim um local de representação de diversas culturas, um local de circulação e de produção de signos, diferente do que a concepção realista dispõe, que concebe o mundo com significados fixos, como uma mera transmissão do “real”.

O currículo não é, entretanto, como supõe a concepção realista, um local de transmissão de conhecimento concebido como mera revelação ou transcrição do “real”. O currículo, tal como a linguagem, não é um meio transparente, que se limita a servir de passagem para um “real” que o conhecimento torna presente. O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos. Conceber o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento

em sua forma de significante. Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do “real”: a transcrição é que é real. (SILVA, 2001, p. 64).

Podemos dizer que o currículo precisa estar aberto para o novo, para o desconhecido, transformar e se transformar. O currículo precisa desconsiderar a lógica binária do “ou isso ou aquilo”. Assim, numa visão pós-crítica, o currículo precisa ser bem mais do que a perspectiva realista propôs, ele precisa enfeitiçar, instigar a novos significados para as “coisas”, assim precisamos criar um currículo dinâmico que permita as crianças criarem, fabularem e recriarem na educação infantil.

É preciso considerar o ser humano como um “agente livre” e Streck (2008, p. 21-23) considera que: “O que distingue o ser humano é o fato de ele ter a possibilidade de ser um agente livre, e a meta da educação seria formar este agente [...]”. Dessa forma, a linguagem é um meio de proporcionar o conhecimento de forma livre, aberto, dinâmico. Ela é capaz de dizer o que o indivíduo busca, que conhecimentos tem acumulado, quais suas vivências e seus reflexos em sua constituição através da arte de criar e recriar a partir de suas vivências cotidianas em uma determinada sociedade. Em seu “Ensaio sobre a origem das línguas” Rousseau (2008) reforça esta ideia quando diz que: “A palavra distingue o homem dentre os animais: a linguagem distingue as nações entre si; somente se sabe de onde é um homem após ter ele falado. [...]” (ROUSSEAU, 2008, p. 97).

Nessa perspectiva, precisamos entender as particularidades de cada sujeito e respeitadas suas subjetividades, pois o conhecimento não pode ser visto como algo externo. Dessa forma, na educação infantil, é preciso partir do interior de cada criança, buscar nela o que a faz querer aprender, respeitando as diversidades e as diferenças no desejo e na capacidade de querer e fazer de cada criança. Dessa forma, trabalhar com as linguagens por meio das artes desperta na criança o desejo por descobrir e viver o novo, o interessante, o real.

Assim, o importante é que o educador reconheça as crianças em suas individualidades, sem ter pressa para ensinar diversidades de conteúdos e tampouco, proporcionar ensinamentos precoces. É preciso dar liberdade e autonomia para a criança construir-se, pois “[...] O segredo da boa educação, pelo contrário, consiste em perder tempo, ou seja, em permitir que a criança veja, sinta e comece a fazer os seus juízos

próprios [...]” (STRECK, 2008, p. 36). O mais importante é despertar na criança o desejo de aprender, pois despertando esse desejo, “qualquer método” do qual o professor dispor fará o resto porque teremos uma criança que pergunta o bastante devido a sua curiosidade em descobrir.

Mas, vale ressaltar, que a criança precisa ser motivada para querer aprender, é preciso criar situações de aprendizagem que atraia as crianças. É nesse momento que consideramos que o uso das linguagens no processo é relevante e motivador abrindo espaço para a criança participar do “jogo da (re)criação do novo” sendo impulsionadoras no processo de ensino e aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Assim, para perceber como vem se dando esse processo de construção e ressignificação dos conhecimentos estamos utilizando como procedimentos metodológicos nesse Projeto de Pesquisa para a dissertação, inicialmente um estudo teórico, estabelecendo um diálogo com os autores que abordam tanto a temática do currículo na perspectiva da diferença na educação como da linguagem na educação infantil. E em seguida, articulando com os estudos teóricos, iniciamos a pesquisa de campo.

Este trabalho se dará por meio de uma abordagem qualitativa, por propiciar um contato direto entre o pesquisador e o contexto a ser pesquisado – no caso desta pesquisa, a UEI Cremação no município de Belém. Ludke e André (1986), consideram que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regras através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

Esta pesquisa está se baseando na “perspectiva do cotidiano escolar”, fundamentada nas ideias de Michel de Certeau acerca de seus estudos sobre o cotidiano, com aproximações a serem feitas ao campo da educação. Duran (2007), ao falar sobre “As maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau”, considera relevante realizar as pesquisas no campo da educação, em relação à formação de professores ou análise de suas práticas, a partir das observações cotidianas do

espaço educativo e das práticas pedagógicas dos professores. Ele considera “[...] a perspectiva do cotidiano escolar como uma das suas dimensões de análise em processos formativos de professores, considerando a importante contribuição de Certeau do que ele chama “invenções cotidianas” [...]”. (DURAN, 2007, p. 115).

Baseados nessas considerações a respeito das “invenções cotidianas”, consideramos que ao utilizarmos essas dimensões de análise do processo de formação de professores, podemos problematizar as práticas, criações e artes nos espaços educativos, fazendo uma escuta e um diálogo com os professores a respeito de suas invenções e criações, para observar as peculiaridades das práticas pedagógicas valorizando as propostas e dinamizações dos professores na mediação do conhecimento.

Depois de entrarmos em contato com o cotidiano dos docentes e para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa utilizaremos roteiros de entrevistas como técnica de coleta de dados. Segundo Lakatos a entrevista despadronizada ou semi-estruturada é aquela onde “[...] 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).

Serão sujeitos dessa pesquisa a coordenadora pedagógica e três professoras da Unidade, das turmas de Berçário e Maternal I e II, que vivenciam a realidade do ensino com as linguagens e que são os mediadores desse conhecimento. A partir dessas entrevistas, buscaremos verificar quais as práticas socioculturais e linguísticas que estão sendo realizadas nesta instituição e se essas práticas estão levando em consideração o respeito pela diversidade e a diferença.

Utilizaremos ainda como fonte de pesquisa a análise do planejamento curricular da escola, a fim de compreendermos se a prática dos educadores está proporcionando um ensino crítico para os alunos, de forma dinâmica e prazerosa, permeado pela perspectiva da diferença.

Simultaneamente, realizaremos observações na Unidade para verificar a dinâmica desse processo no dia-a-dia, acompanhando as trocas de turno dos professores, suas articulações na HP (Hora Pedagógica), estaremos observando a rotina das crianças e as atividades pedagógicas realizadas (situações de aprendizagem). Na qualidade de professora da escola, também estarei participando da formação em contexto de trabalho para entender como acontecem

os encaminhamentos e articulações para os projetos de linguagem a serem realizados.

A análise do material consistirá em torno do planejamento curricular e uma análise a partir dos pressupostos dos autores que compõem o referencial teórico deste trabalho, articulados com as falas da coordenadora pedagógica e das professoras entrevistadas. Por conseguinte, faremos o cruzamento de dados do acervo documental que nos for disponível, juntamente com os recortes dos depoimentos das pessoas entrevistadas da observação in loco de pesquisa, tecendo uma discussão acerca do tema abordado nessa pesquisa e após a análise dos dados relevantes para a pesquisa, faremos a sistematização dos estudos e resultados que darão subsídios ao trabalho dissertativo, visando o melhor embasamento e enriquecimento da pesquisa realizada.

RESULTADOS

Ao dinamizarmos as primeiras leituras teóricas, compreendemos que promover um currículo inovador e aberto se torna um caminho para a construção humana do indivíduo em que ele se construa e reconstrua em suas ações sobre o mundo. Compreendemos ainda que, através das linguagens e especialmente por meio das artes a criança se depara com o novo, o desconhecido e constrói um conhecimento subjetivo e de acordo com seus desejos e vontades.

Partindo desse ponto, é preciso promover, ou abrir espaço para a criação autônoma do conhecimento pela criança, onde o conhecimento seja interessante para a criança e a sua construção desde o período da infância, pois este é um momento em que a criança se descobre enquanto sujeito do conhecimento. Sendo assim, se tiver um ensino de reprodução deixará de conhecer o novo e terá um processo de aprendizagem de pura decodificação e repetição.

Dessa forma, se fez necessário, analisar como a unidade de educação infantil está dinamizando as práticas educativas na perspectiva do cotidiano escolar, para perceber se o contexto sociocultural das crianças está sendo levado em consideração na construção do conhecimento e da singularidade de cada criança e se o currículo proposto considera o ensino na perspectiva da diferença e verificar como acontece esse processo de dinamização do currículo partindo dos contextos diários dos sujeitos, vivenciando a construção do conhecimento a partir do interior dos sujeitos, um conhecimento em constantes transformações

e recomeços, se os professores reconhecem a importância do ensino nessa perspectiva e como fazem a dinamização deste ensino.

Assim, os primeiros contatos feitos na unidade nos demonstraram que apesar das dúvidas e anseios que os profissionais encontram para realizar este trabalho, já vem sendo observado um trabalho interessante e dinâmico, realizado por meio dos “Projetos de Linguagem” construídos pelos professores a partir das observações cotidianas e vivências das crianças que apontam o que trabalhar em cada projeto.

Portanto, partindo das discussões acima, e dos resultados preliminares da pesquisa, podemos dizer que o trabalho experimental com linguagem que esta UEI vem desenvolvendo, já vem apresentando efeitos positivos, que este trabalho vem se destacando frente a essa nova proposta e que atende as diversidades e diferenças, mas ainda não podemos afirmar se os professores percebem que desenvolvem um ensino na perspectiva da diferença ou não, o que pretendemos descobrir no decorrer das pesquisas através das observações do cotidiano escolar e da coleta de dados das entrevistas e documentos utilizados pela escola que nos propomos a fazer análise.

Assim, consideramos relevante destacar que desenvolver uma pesquisa partindo da perspectiva cotidiana nos permite perceber as dinâmicas do dia-a-dia de criação, invenção e recriação que se constroem no ambiente escolar. Isso nos aproxima dos sujeitos e nos permite sentir como ocorre a construção do conhecimento no real, como o currículo se constitui nas ações e expressões diárias demonstradas pelas crianças e nos ajudam a perceber como o currículo real, “vivo”, “novo” é expressivo e dinâmico, para que possamos fugir do objetivismo do currículo formal, de pura decodificação da linguagem e de conhecimentos.

Portanto, podemos considerar que este artigo é relevante para apresentar algumas discussões teóricas que já vem sendo realizadas no trabalho dissertativo de mestrado ao qual nos propomos a desenvolver e também alguns dados preliminares da pesquisa de campo para demonstrar como vem sendo desenvolvida a pesquisa em torno das dimensões das linguagens e da importância destas na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e iden-

tidade. **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2010, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6007--Int.pdf>>. Acesso em: 20/05/2013.

BOTH, Sérgio José. **A Filosofia da Linguagem e o Entendimento Humano**. Tangará da Serra-Mato Grosso, Editora: Sanches Ltda, 2007. Disponível em: <http://tangara.unemat.br/iii_cole/pdfs/lingua/001.pdf>. Acesso em 05/08/2013.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um Currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural: A produção das diferenças na Revista Nova Escola**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/dissertac_politico poetica>. Acesso em: 10/09/2013.

_____, Gilcilene Dias da. Currículo e Arte: Confluências Nietzsche-Deleuze. **Revista Teias**, v.14. n.31. 147-161. maio/ago.2013. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revista_teias/article/view/1105 Acesso em 10/09/2013.

_____, Gilcilene Dias da. Curricularte: Experimentações Pós-Críticas em Educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 10/09/2013.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogos Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br>>. Acesso em 14/10/2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da Diferença: Para Além dos Estereótipos na Prática Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/04/2013.

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.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) como política pública de educação: desafios e perspectivas

Gildeci Santos Pereira - UFPA

Prof. Dra. Odete da Cruz Mendes - UFPA

1. INTRODUÇÃO

As políticas educacionais vem se configurando desde há muito tempo, como um campo de pesquisa por teóricos de várias vertentes ideológicas. Alguns estudos no campo das Políticas Educacionais e sobretudo das reformas educacionais em Portugal e no Brasil indicam a década de 1990 como marco referencial na materialização das reformas, cujo objetivo principal era a modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial. Em relação ao setor educacional, com a proposta de inserir o Brasil no mundo globalizado, reforçou-se o discurso que vinculava o investimento em educação ao crescimento econômico. Para os gestores educacionais alinhados à visão neoliberal, fazia-se necessária a definição de um novo papel para a escola e de um novo padrão de gestão educacional, adequados às exigências das empresas e respaldados pela racionalidade e pela lógica do mercado. (CAMINI, 2009)

Dada à necessidade de delimitar o objeto de pesquisa, tomamos como critério para o recorte deste artigo, o estudo de alguns conceitos, situando as principais mudanças ou transformações que ocorreram no campo da gestão das políticas educacionais, identificando as mediações que se dão no âmbito políticos, administrativos e ideológicos, uma vez que no campo de disputa de interesses entre as classes, (MENDES, 2010, p. 23) a oferta de políticas públicas, seria uma forma indispensável para administrar conflitos.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que, para compreender como essas categorias fundamentais à gestão democrática se sustentam no processo de elaboração e implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cumpre-nos ficar ciente da polissemia que as categorias possuem, tornando-se oportuno

qualificá-las. Neste sentido torna-se imprescindível que as políticas sejam construídas em processos com ampla participação popular e envolvimento consciente, buscando a transformação da realidade educacional. Implica compreender ainda que tal processo no Brasil requer do poder público, a mediação de interesses e conflitos entre atores e movimentos sociais, que lutam pela participação ativa nos processos decisórios, sobretudo a partir do início dos anos de 1980, que caracterizou-se como um período historicamente conhecido pelo processo de redemocratização do país, quando as políticas públicas no Brasil que se caracterizavam até então pela centralização financeira e decisória na esfera federal passaram a ser questionadas.

Como consequência desse processo herdávamos a fragmentação setorial e institucional e a exclusão da sociedade civil dos processos de formulação, implementação dos programas e do controle da ação governamental. Havia mecanismos de articulação entre o Estado e a sociedade, mas a incorporação desta nos processos decisórios era excludente e seletiva. Já a década de 1990 foi marcada pelas reformas do Estado, de parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergência do Terceiro Setor (WERLE, 2014).

Compreender este cenário é importante para refletir sobre as ações do Estado em especial sobre a educação ao longo deste período. A partir dessas reformas algumas categorias como participação, descentralização, autonomia e cidadania, começaram a fazer parte dos debates, termos amplamente discutidos no final da década de 80, com foco na busca de soluções para a situação em que se encontrava a concentração de poder na esfera administrativa e política com desfecho para a gestão da educação brasileira naquele momento.

No campo da administração, esse conceito sofreu uma ressignificação, pelo menos no que se refere a nomenclatura no campo educacional, já que esse conceito trazia consigo até os anos 40, as marcas da administração clássica, pensada a partir da realidade interna das empresas, com ênfase na hierarquia, imposição de regras e disciplinas rígidas. Esse modelo clássico tinha como objetivo unicamente aumentar a eficiência e a produtividade nas empresas capitalistas e por esta razão, implementou-se segundo Paro (2010), a divisão pormenorizada do trabalho, a separação entre o pensar e o fazer, a intensificação e o controle do trabalho, originando-se, daí, a necessidade da gerência, do controle dos tempos e movimentos.

Neste contexto, não se pode compreender a administração/gestão

educacional sem analisar as condições históricas determinadas em que esta se consolidou. Implica-nos a tarefa de compreender o papel do Estado, enquanto campo de lutas e que toma para si a responsabilidade de formular, implantar e manter políticas educacionais, econômicas e sociais. Neste jogo, envolvem conflitos de interesses entre camadas e classes sociais. Freitas (2005) lembra que embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo Estado elas representam preferências, escolhas e decisões privadas convertidas em decisões e ações públicas, que afetam a todos. Desse modo, as políticas públicas podem ser compreendidas como “produtos que decorrem de uma dinâmica de relação entre idéias, ações e estratégias de autores, contradições e lutas travadas em função de interesses diversos”. Freitas (2005).

Por não se dá no no vazio, mas em condições históricas determinadas, expressando as contradições sociais e a correlação de forças existentes na sociedade, a Gestão pode contribuir tanto para a conservação como para a transformação social, já que a realidade não pode ser vista de uma forma neutra ou abstrata e nessa perspectiva o conceito de democracia e de gestão parte do pressuposto de que a sociedade é uma sociedade de classes, comportando desta maneira visões diferenciadas.

Desse modo, embora o termo administração/gestão seja utilizado de maneira generalizada pelos mais variados sujeitos, tais termos assumem diferentes significados, dependendo do projeto político defendido pelo grupo que o utiliza, de modo que esses são conceitos em disputa e, portanto, serão utilizados de acordo com os interesses daqueles que dele se apropria.

Para a elaboração deste texto, faremos algumas análise sobre o Plano de Ações Articuladas, como política pública de educação, considerando sua materialidade no campo da gestão. Desse ponto, tomamos algumas questões que consideramos fundamentais nas orientações: O que é o Plano de ações articuladas (PAR)? Como ele se constitui enquanto uma política educacional no contexto brasileiro? Qual é a concepção de gestão sustentada por essa política e como de fato se dá a participação popular no âmbito da elaboração e implementação do Plano?

2. O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

No campo educacional, a gestão das políticas educacionais também foram historicamente marcadas pela centralização das decisões na esfera Federal sobre as esferas subnacionais, ou pela negação de participação dos sujeitos sociais nos processos decisórios nos diferentes espaços e instituições como nas secretarias executivas e municipais de educação e nas escolas públicas.

A particularidade da gestão educacional em especial da gestão da escola assentou-se historicamente em paradigma de gestão empresarial com base nos princípios de Taylor e Fayol, pensadores que ao sistematizarem as bases da administração conhecidas como Escolas Clássicas de Administração, fortalecem os estilos fabris em que a divisão entre o fazer e o pensar reforçara a lógica de produção capitalista, onde procuraram aperfeiçoar e transformar a administração no sentido de cada vez mais, com mais eficiência e eficácia, atender aos interesses do capital.

Neste sentido, através da modernização administrativa objetivou-se dotar os sistemas de ensino e as escolas de estruturas administrativas semelhantes às empresas produtivas, bem como introduzir métodos e modelos tidos como válidos na administração de tais empresas, dando origem a uma verdadeira “valorização da educação”, pensada nos moldes do sistema capitalista, implantação de uma forma de organização de trabalho que pretendeu separar a concepção do trabalho pedagógico da execução.

Como consequência, produziu-se uma pedagogia tecnicista, com base em propostas pedagógicas incorporadas ao conceito de neutralidade, objetividade, racionalidade e eficiência, ao passo em que se propôs a reformulação de objetivos que passaram a ser quantificados, além da mecanização do processo ensino-aprendizagem e a especialização de funções. CISESKI (1997). A administração passou a ser vista como um processo constituído “de fases e funções das quais se destacaram as de planejar, organizar, dirigir e controlar”. Os sistemas de ensino intensificam sua burocratização, provocando maior centralização e divisão do trabalho.

No entanto, a gestão empresarial de base taylorista-fordista em meados da década de 1970 deu sinais de falência quando muitas lutas começaram a ser travadas, sobretudo a partir da década de 1980, por

educadores, intelectuais e políticos comprometidos com a educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

As reivindicações por participação no seio da coletividade colocou a descentralização no centro dos debates, exigindo abertura de canais de comunicação entre a população e o poder público, situando a democratização do Estado e de suas ações como estratégia nas quais os usuários participassem da administração pública, deixando de ser meros espectadores para se tornarem sujeitos com direitos de se manifestar com relação à qualidade dos serviços prestados pelo Estado e com relação à forma como esse Estado é gerido. (CISESKI,1997).

As pesquisas analisam a base teórica de um processo de gestão centralizadora e hierárquica resultado da histórica teoria clássica de administração de base taylorista com princípios voltados para o mercado empresarial, mas também consideram sua ressonância nas práticas de administração pública de um país colonizado como o Brasil e de regime federalista em que a descentralização se confunde com desconcentração . No que se refere a gestão democrática, os estudos desenvolvidos acerca dessa temática apontam que a democratização no Brasil se deu de forma bastante tardia, ocorrendo na década de 1980 a partir das reivindicações por participação, que se constituiu enquanto bandeira de lutas dos movimentos sociais. (HELO, 2011).

Apesar dos consideráveis avanços no campo da formalidade visto que a gestão democrática está assegurada desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que explicita ações no campo educacional, além de proclamar princípios de igualdade de acesso e permanência na escola, gratuidade, liberdade, garantia de padrão de qualidade e gestão democrática, dentre outros princípios, a experiência ainda é incipiente. O mesmo princípio é tratado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBB/9.394/97) que estabelece no art. 03, inciso VIII “a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino” verifica-se que a sua materialidade ainda está muito distante do que é desejável.

No contexto das reformas dos anos de 1990 o discurso oficial se considerarmos os aspectos centrais da ação do Estado na Educação Básica brasileira passou a exigir para sua efetivação a participação da sociedade civil e a colaboração entre os entes federados para a materialidade das ações de gestão educacional. Dentre as iniciativas da sociedade civil intervenientes na educação escolar, destaca-se o movimento “Todos Pela Educação” que articula representantes da

sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais, educadores e gestores da educação pública com a proposta de garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da independência do País.

Este movimento foi iniciado em 2005, por grupos de destaque do mundo empresarial, tendo sido nacional e oficialmente lançado em setembro de 2006. O “Todos Pela Educação” (2010), se auto-refere como um “projeto de nação” e não como projeto de uma organização específica. (WERLE, 2011). O movimento definiu cinco metas para a educação a serem alcançadas até 2022, a saber: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos estará na escola; 2) Até 2010, 80% e, até 2022, 100% das crianças de 8 anos de idade estarão plenamente alfabetizadas; 3) Todo aluno aprenderá o que é apropriado para a sua série; 4) Todo aluno concluirá o Ensino Fundamental até os 16 anos de idade e o Ensino Médio até os 19 anos; 5) O investimento em educação deve ser garantido e gerido de forma eficiente e ética. (WERLE, 2011).

A gestão democrática e a qualidade de educação aparecem fortemente na justificativa das políticas oficiais, em particular, no Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. (BRASIL, 2007). Estrutura-se em 4 dimensões: a gestão educacional; a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; as práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura e recursos pedagógicos.

Entretanto, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento dessas políticas acontecem em um determinado momento histórico e contempla vários elementos, por vezes, contraditórios, mas que, de modo geral, respondem ao ritmo e à direção impressos pelo reordenamento do sistema capitalista.

Nesse contexto, para atender as exigências internacionais e nacionais de melhoria dos índices educacionais, o governo brasileiro lançou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de abril de 2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação e parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O Plano buscava regular um novo pacto federativo entre os diferentes sistemas educacionais brasileiros que conduzissem ao alinhamento e fortalecimento do nexos entre estes e, assim, conjugar esforços para a melhoria da qualidade da

educação. Pautado em 28 diretrizes, propõe a adesão voluntária por parte de estados e municípios e a articulação de esforços entre os entes federados para obter melhores resultados na educação nacional.

Essa política foi implementada por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), planejamento elaborado por estados e municípios que a ele aderiram. O PAR tem caráter plurianual e multidimensional o que facilita a implantação do regime de colaboração antes dificultado pela descontinuidade das políticas de governo. Estrutura-se em quatro dimensões, dentre as quais destacamos a gestão educacional, objeto deste estudo, que em duas das 28 diretrizes apresentadas no compromisso, estabelece a elaboração do Plano de Educação e instalar Conselho de Educação nos municípios quando inexistentes; e *fomentar* e *apoiar* os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos. (BRASIL, 2007)

Neste sentido, o presente estudo busca analisar como essas categorias como participação, autonomia e cidadania, fundamentais à gestão democrática se sustentam no processo de elaboração e implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e da sua materialização através do Plano de Ações Articuladas (PAR).

3. CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO: PRINCIPAIS EIXOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Pensar em que medida se dá o envolvimento e a participação da sociedade e dos cidadãos nas decisões e intervenções das políticas públicas, implica na reflexão sobre alguns questionamentos como: O que de fato é participação?

Segundo Bordenave (1992), a participação é inerente a natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido o autor destaca dois tipos de participação: A participação *voluntária*, na qual o grupo é criado pelos próprios participantes, embora haja uma ressalva nesse aspecto de que nem sempre a participação voluntária surge como iniciativa dos membros do grupo. Poderá ser provocada por agentes externos que os ajudam com a finalidade de manipular ou atingir interesses previamente estabelecidos. O segundo tipo de participação é a *concedida*, que por vezes, reflete a ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominação da classe dominante, presente nos discursos dos

organismos e sistemas oficiais. (Bordenave, 1992, p. 28)

Pensando no nível da participação e no limite em que se dá este envolvimento por parte dos atores sociais, podemos verificar que nas políticas educacionais, o envolvimento da sociedade e dos cidadãos, como por exemplo, através dos conselhos, deveria ir além da formulação e da tomada de decisão. A atuação da sociedade no que se refere a participação, deveria atingir a própria gestão dos recursos, a fiscalização e o controle das políticas públicas.

Segundo MENDES (2010, p. 138) a participação como forma de imposição de normas ou “regulação de cima” nada tem a ver com a proposta de participação como sustentáculo do controle social. Segundo a autora, reconhecer o papel da participação popular na construção de uma sociedade justa e democrática, não significa defender a tomada do poder pelos prolétários e a derrubada do estado burguês, como forma de concepção leninista de Estado, mas sim de verificar formas de cidadania ativa no direcionamento destes. Cabe ainda nesse contexto, diferenciar o conceito de participação do conceito de adesão. Segundo Camini (2009, p. 240)

(...) a participação implica envolvimento direto dos sujeitos em todas as fases de desenvolvimento da política, com respeito às diferentes posições desses grupos sociais com poder de decisão na definição dos programas e das ações a serem executadas, já a adesão pode significar apenas o consentimento, a aceitação e a vinculação a um processo não necessariamente construído com a participação dos sujeitos e, portanto, não está de acordo com os princípios da gestão democrática.

Pensar o conceito de participação é antes de tudo necessário concebê-lo como um conceito polissêmico que pode servir a diferentes interesses, visto que os estilos de participação ideologicamente reforçam uma dada posição política. Isto significa dizer que a partir de modelos de participação em que negligenciam as decisões ou a partilha do poder no coletivo e nas quais as demandas não emergem, de fato, da sociedade, mas provêm dos interesses e valores das elites, reproduzem relações definidas pela lógica da sociedade de classe capitalista. Nelas as inovações não produzem mudanças estruturais, ao contrário, elas são resultados de redefinições dos valores que objetivam a manutenção dos status dessa mesma classe social.

É interessante pensar ainda que o conceito de cidadania defendido historicamente pelas elites conservadoras, está mais relacionado aos deveres do que aos direitos dos cidadãos. Sobre essa questão, BENEVIDES (1994) apud CISESKI (1997) afirma que as classes privilegiadas não tem medo da cidadania quando ela se restringe aos direitos do cidadão como eleitor. Pelo contrário, este cidadão é estimulado. O que de fato temem é a cidadania democrática, ativa, que implica em um grande salto qualitativo entre o cidadão que é meramente eleitor, contribuinte e obediente as leis, e àquele que exige a igualdade através da participação, da criação de novos direitos, novos espaços e da possibilidade de novos sujeitos políticos e novos cidadãos ativos. Neste sentido, essa cidadania ativa distingue-se, portanto, a cidadania passiva - aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral do favor e da tutela.

Quanto ao conceito de autonomia, Barroso (1996) observa que este conceito está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. No entanto, o autor lembra que a autonomia é sempre relativa e limitada, uma vez que somos sujeitos interdependentes.

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, podemos ser em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 1996, p. 17).

Percebe-se, no entanto, que no campo das políticas educacionais, a história não se dá de forma linear, é um espaço de disputa no qual as mediações atenuam propostas que em diferentes momentos e contextos variam em função desta ou daquela classe. Nesse contexto, a mediação expressa relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos de um todo, onde são travadas relações contraditórias, mutuamente imbricadas, podendo ainda, essa mediação ser reprodutora da estruturação ideológica reinante ou crítica.

Essa análise leva-nos a refletir que, ao propor o Plano de Ações Articuladas, o Sistema por meio do Ministério da Educação, estabelece em certa medida, seu papel protagonista, na definição das políticas educativas em âmbito nacional, contrariando a lógica vigente no País desde as reformas do estado ocorridas em 1990, que trás a descentralização, a participação e autonomia, como conceitos estreitamente associados ao princípio da gestão democrática, contraposta à tendência centralizada de gestão nos moldes do sistema capitalista.

Uma das bases para sustentação dessa análise, está relacionada ao fato do governo federal ter estabelecido a Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador com pontuação que varia na escala de pontuação de zero a dez e com base nesse indicador, o governo seleciona os municípios que receberão recursos da União e assistência técnica adicionais. (Camini, 2009). Ou seja, a medida em que mantém sua política de avaliação institucional já instituída, o MEC, enfatiza indicadores de “qualidade” através da Prova Brasil e e do IDEB, como forma de verificar o desempenho, mantendo seu poder regulador e de controle, condicionando o recebimento dos recursos técnicos e financeiros à pontuação dos municípios, garantindo dessa forma seu papel protagonista, ao passo em que apenas desconcentra as ações, delegando tarefas aos demais entes federados.

3. RESULTADOS PARCIAIS E ALGUMAS CONCLUSÕES

É importante enfatizar que essa pesquisa encontra-se em estágio inicial, e ainda, são poucos os resultados obtidos. Entretanto, por meio da revisão bibliográfica sobre o tema e da análise de alguns documentos e legislação sobre o Plano de Ações Articuladas dos três municípios envolvidos na pesquisa, o que observou-se neste estudo é que o PAR apresenta-se como uma alternativa de garantir o regime de colaboração entre os entes federados, configurando-se enquanto uma contrapartida da esfera federal para as esferas municipais na tentativa de reduzir as desigualdades regionais, garantindo a melhor distribuição de recursos e responsabilidades aos municípios, preservando a “autonomia” dos entes federados nessa construção.

Através do regime de colaboração e por meio do Plano de Ações Articuladas, o município que dispõe de gestores municipais e uma equipe técnica comprometida politicamente e administrativamente com as

necessidades e demandas do município, tendem a reorganizar-se, no sentido de implementar os projetos que atendem as necessidades da sociedade, independente das relações ou afinidades partidárias que antes eram necessárias tecer nessa disputa e jogo de interesses.

Feita essas reflexões, destacamos também que, embora não seja em um plano aberto, flexível, sendo seu conteúdo comum a todos os municípios, contendo trinta numa mesma ação, ações desdobradas e subações, que podem variar de três a mais de trinta numa mesma ação, o PAR, constitui-se enquanto um instrumento que cria condições para participação da sociedade civil por meio de outros mecanismos, dentre eles como os Conselhos Municipais escolares, de Acompanhamento Fundeb, dentre outros.

Por outro lado, não se pode compreender a administração/gestão educacional na qual se insere o PAR sem analisar as condições históricas determinadas em que esta política se consolidou, uma vez que elas não se dão no vazio, mas em condições históricas determinadas, expressando as contradições sociais e a correlação de forças existentes na sociedade, podendo contribuir tanto para a conservação como para a transformação social, já que a realidade não pode ser vista de uma forma neutra ou abstrada e nessa perspectiva, o conceito de democracia e de gestão parte do pressuposto de que a sociedade é uma sociedade de classes, comportando desta maneira visões diferenciadas.

Neste sentido, embora o termo administração/gestão seja utilizado de maneira generalizada pelos mais variados sujeitos, tais termos assumem diferentes significados, dependendo do projeto político defendido pelo grupo que o utiliza, de modo que esses são conceitos em disputa e, portanto, serão utilizados de acordo com os interesses daqueles que dele se apropria.

As análises levam-nos a pensar que a concepção e o modelo de gestão materializado, na forma de planos, programas e projetos através do Plano de Metas e materializado através do PAR ainda reflete os princípios da administração pública gerencial, podendo configurar-se como documentos institucionais inadequados à realidade, inexecutáveis e com mero efeito burocrático para constar à intenção de cumprimento de dever do Estado para o bem público, o que nesse caso, aponta para uma gestão gerencial que tem como ênfase os resultados educacionais dos quais o IDEB é um ator coadjuvante na materialidade do programa, embora haja um forte discurso acerca da gestão democrática como uma das áreas da gestão educacional do PAR na qual os conselhos assumem

categorias de indicadores importantes para a organização da educação nos municípios.

Essa constatação indica que, que apesar da importância da ampliação de participação como mecanismo de controle social, verifica-se que na prática os princípios que orientam a descentralização não favorecem a participação em seu sentido pleno, embora esta, a participação seja um componente essencial de inserção dos atores sociais em questões que podem modificar uma realidade social, por meio da democratização do processo de tomada de decisão na formulação e execução de políticas no âmbito social.

Reconhecer essas contradições é um passo inicial para se pensar na construção de uma cidadania democrática, onde a sociedade efetivamente tenha igualdade através da participação, da criação de novos direitos, novos espaços, garantindo assim a possibilidade de novos sujeitos políticos, novos cidadãos ativos, criadores de direitos para abrir novos espaços de participação política.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. **A escola e as lógicas da autonomia**. In: Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia, 1995.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CISESKI Ângela Antunes. **Aceita um conselho?** Teoria e prática da gestão participativa na escola pública. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 1997.

FREITAS, Sandra Cristina Santiago. **Construção de Políticas Públicas de Educação Ambiental em Belém do Pará de 1997 – 2004**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação.

duação em Educação, Belém, 2010.

HELO Liane Bernardi. Conselhos escolares: A possibilidade do exercício da democracia. In **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do estado**: implicações para a redemocratização da educação. PERONI Vera Maria Vidal e Rossi Alexandre José (org.). Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, UFPEL, Porto Alegre 2011.

MENDES, Odete da Cruz. **Gestão participativa em administrações municipais**: caminhos e descaminhos do Programa EscolaCaá-mutá do município de Cametá/PA. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FÉLIX, Maria Fátima. **Política e gestão na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2014.

TEIXEIRA, Lucia Helena G.. **Conselhos municipais de educação**: autonomia e democratização do ensino. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004 . Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em 23 jun. 2014.

Uma análise dos conhecimentos popular e científico na explicação do processo erosivo da orla da cidade de Cametá-PA

Sherlyane Louzada Pinto- UEPA

Ana Telma Souza-UEPA

1. INTRODUÇÃO

A ciência é fruto do desenvolvimento intelectual do homem, sendo aprimorada ao longo do tempo através dos conhecimentos adquiridos pelo raciocínio humano, sendo inegavelmente um produto consciente da humanidade. Portanto, todos os campos envoltos a ela permanecem por um longo processo de descobertas, uma vez que todas possuem em comum a investigação da natureza e o compartilhamento sistemático do conhecimento de fenômenos naturais.

Para Japiassu (1978) todo conhecimento parte de hipóteses, passando a se chamar de senso comum, uma vez que o mesmo é alcançado à “luz das tentativas” através de observações cotidianas, esse conhecimento passa a ser aceito por grupos sociais como um pensamento previamente “verdadeiro”, servindo de explicações para tal acontecimento real.

Assim, a ciência revela-se como uma assistente no conhecimento humano, pois ela pode ajudar a entender com clareza os acontecimentos do mundo, onde, muitas vezes, são de difíceis entendimentos. Assim a ciência ajuda o homem a ter consciência empírica de si mesmo e dos acontecimentos ao seu redor. No entanto, à medida que o ser humano passa a interpretar e assimilar os fatos, ele começa a obter conhecimento, libertando-se e tornando-se o senhor da situação (LUCKESI, 2007).

O conhecimento não é privilégio de alguns, mas de todo ser humano, já que o homem é o único ser com capacidade de pensar. Assim sendo, para buscar explicações, o homem aprimora-se da ciência, estuda, interpreta e analisa os fenômenos desconhecidos, atribuindo significados para tal evidência, confirmando-as como verdadeiras (BOCK, 2005).

Em Cametá, cidade paraense, existe um fenômeno natural, no qual suas margens sofrem um processo de erosão, essencialmente comuns em rios de regiões amazônicas, sendo causadas por vários fatores, como: a incidência de chuvas diretamente sobre barrancos desprotegidos; ação das ondas sobre as margens e erosão em profundidade devido à correnteza do rio, etc.

Esse processo natural permeia-se na orla cametaense a mais de séculos. O fato ocorrente desperta diversas explicações oriundas do senso popular, seguidas de lendas regionais contadas pela própria população, tornando esse fato um processo de contínuo despertar para os mesmos, já que uma das formas de explanar esse ocorrido secular é através de suas analogias populares.

Será que os cametaenses sabem o que ocorre na orla da cidade de Cametá, sem que se precise recorrer aos conceitos populares?

O estudo dessa pesquisa tem como objetivo abordar a cidade de Cametá como lugar de estudo, mais precisamente sua orla, conhecer as reais condições da problemática na localidade, ou seja, descrever o processo erosivo que há muitos anos vem se desenvolvendo na orla deste município, mostrando que várias tentativas foram feitas ao longo dos anos visando minimizar os efeitos do escoamento do rio sobre a margem, tendo ocorrido, inclusive, a mudança do centro urbano da cidade em direção à montante no século passado, com o intuito de evitar sérios prejuízos à população, à infra-estrutura e ao patrimônio histórico da cidade; correlacionar e contextualizar os tipos de conhecimentos (popular e o científico) dentro das explicações referentes às pesquisas feitas na coleta de dados sobre a orla cametaense; abordar uma análise descritiva sobre o processo erosivo no cais de Cametá (análise científica) feita por pesquisadores da área de engenharia civil e apresentar os resultados dessa análise.

O presente trabalho está tendo como procedimento metodológico (técnica de pesquisa) uma pesquisa bibliográfica, feita através de um levantamento de informações secundárias (jornais, revistas, livros, pesquisas, materiais cartográficos, entre outros) sobre o embasamento teórico do tema (ciência, a origem da ciência, o conhecimento, tipos de conhecimentos, aspectos principais do conhecimento popular e científico, e por fim a relação do conhecimento vulgar e científico), realizado na biblioteca da UFPA do Campus de Cametá.

Assim como também está se encaminhando uma pesquisa bibliográfica no Museu Histórico de Cametá para estudar os aspectos

principais do local a ser trabalhado, como o histórico de Cametá, suas características físicas (relevo, hidrografia, solo, etc. As informações coletadas no respectivo local estão sendo retiradas por meio de livros antigos , documentários de historiadores da cidade, além de outros tipos de documentos .

No presente momento está começando a ser feita uma pesquisa de campo realizadas no CENCAPI (Centro de Convivência a Pessoas Idosas), estabelecimento público que desempenha diversas atividades (educação física, interação social, etc.) com moradores de terceira idade na cidade de Cametá. O centro dos idosos foi escolhido como campo de pesquisa, pois o mesmo, acolhe muitos moradores antigos da cidade de Cametá , no qual poderão esclarecer melhor o assunto a ser trabalhado.

Para a efetivação das coletas de dados no centro dos idosos está sendo feita uma entrevista semi- estruturada com perguntas fechadas e abertas,construídos através de um questionário-guia destinados aos idosos, constituído de quinze questões, de caráter subjetivo e objetivo; três subjetivas e doze objetivas .

As perguntas tem a finalidade de saber quais os esclarecimentos que os moradores da cidade apresentavam em relação à erosão da orla de Cametá. Dentre as perguntas, se tem grau de escolaridade, o tempo de moradia na cidade, a origem do entrevistado, o tipo de explicação encontrada para a problemática na orla, o que seria o fenômeno para os entrevistados, se o fenômeno é preocupante, etc.

E por fim será feita uma pesquisa descritiva sobre um estudo realizada por pesquisadores da área de engenharia civil da Universidade Federal do Pará, apresentado no ano de 2006, no qual apresenta embasamentos teóricos do fenômeno erosivo frente a cidade de Cametá, sendo que os mesmos também basearam-se por um estudo anterior feito por uma administradora (AHIMOR),que atuou no campo de pesquisa nessa área (orla de Cametá) no ano de 1994. O levantamento da pesquisa está sendo apoiado na leitura e interpretação do referencial teórico do relativo trabalho. Depois dessa análise, a pesquisa prosseguirá para um estudo detalhado dos resultados e análises feito pelos engenheiros gerando o entendimento do mesmo para o referido trabalho.

O presente texto encontra-se assim estruturado: Introdução; no segundo tópico faremos uma abordagem sobre a construção do conhecimento,a ciência e o estudo do mundo, origem da ciência,

conceito de conhecimento e os tipos de conhecimento, relação entre o conhecimento popular e científico;; no terceiro tópico será discutido alguns resultados parciais e algumas considerações ; e por fim o referências bibliográficas.

2. A HUMANIDADE CONSTRUINDO SEU CONHECIMENTO

Diante da natureza, o homem, como ser pensante, não age como os animais inferiores, que destinam sua vida somente para sua sobrevivência. O homem, além disso, esforça-se por entender a natureza e, embora sua inteligência seja dotada de limitações, tenta sempre dominar a realidade, agir sobre ela para torná-la mais adequada às suas próprias necessidades. E à medida que a domina e a transforma, também amplia e desenvolve sua vida. Esse processo permanente de acúmulo de conhecimentos sobre a natureza e de ações racionais capaz de transformá-las compõe o universo de ideias que hoje se entende por “ciência” (GALLIANO, 1980).

Para Colin (1899), a ciência tem comprovado ser uma enorme aventura intelectual do ser humano. Fixar-se nela requer um intelecto demasiadamente apurado, uma imaginação criadora, vinculada a uma fonte anterior, determinada por base consciente de observações evidenciadas, conservando ao longo do tempo as melhores mentes (intelectos) de cada civilização dando-lhe o aprimoramento de suas personalidades em suas obras, desenvolvendo um estágio determinante até onde o desafio da natureza lhe infligiu.

A origem da ciência presume em um mundo primitivo e primário aceitável ao conceito sensorial da natureza. É impossível, portanto, descrever a história ou a teoria da ciência sem defrontar-se com a magia. Ela foi um modo autêntico de interpretar a síntese do mundo natural e do seu relacionamento com o homem. Assim, para entender o mundo natural os seres primordiais aprimoraram uma “roupagem” ao meio natural tendo uma visão inanimada da natureza (COLIN, 1899).

Determinados por essa ideologia do “saber sem interesse”, o conhecimento permeou-se por muitas civilizações em busca da perfeição com desvios simultâneos, tendo em cada povo uma característica particular. Portanto, a luta para compreender o mundo em que vivemos é nobre. É um esforço contínuo (COLIN, 1899).

Na citação abaixo Colin (1899) desenvolve uma a explanação dizendo que a ciência é o esforço do trabalho intelectual, cuja

característica de veracidade em suas explicações deve ser a mais clara possível, no qual possa resistir às críticas, mostrando-se produtiva diante de sua tese.

A ciência, hoje, não é nada senão uma severa disciplina prática e mental, na qual as hipóteses que não se possa provar somente sobrevivem quando se mostram extremamente férteis (COLIN, 1899, p.17).

Atualmente a síntese científica é mais um passo na estrada que leva a uma imagem mais ampla, mas não a última. Pois os paradigmas serão substituídos por novos e aprimorados por um conjunto de teorias, no qual serão testados e verificados em decorrência do verdadeiro e falso pela pedra do toque da experimentação (COLIN, 1899).

2.1 – CONCEITO DE CONHECIMENTO E OS TIPOS DE CONHECIMENTO

Segundo Luckesi (2007), o objetivo do conhecimento é o desvendamento e o domínio da realidade. Seu esclarecimento segue uma perspectiva que se caracteriza como a mais abrangente possível.

Ao se falar do conhecimento, o primeiro passo é diferenciá-lo dos outros. Pois há quatro tipos fundamentais de conhecimento, cada um deles subordinados ao tipo de apropriação que o homem faz da realidade. Esses quatro tipos são: Conhecimento científico, conhecimento popular ou vulgar, conhecimento filosófico e o conhecimento teológico ou religioso. Para tal será importante citar cada uma delas, mas em especial o conhecimento popular e o científico (GALLIANO, 1980).

2.1.1- Conhecimento Teológico

O conhecimento teológico é o fruto da confiança humana na essência de uma ou mais entidades divinas- um deus ou muitos deuses. Ele deriva das manifestações do segredo, do escondido, por algo que é explicado como mensagem ou revelações milagrosas. Tais insinuações são comunicadas por alguém, por traduções acumuladas ao longo da história ou através de registros sagrados (GALLIANO, 1980).

2.1.2 – Conhecimento Filosófico

O conhecimento filosófico tem por linhagem a capacidade de reflexão do homem e por instrumento particular o raciocínio. Como

a ciência não é satisfatória para esclarecer o significado genérico do mundo, o homem tenta atingir essa explicação através da filosofia. Filosofando, ela supera os contornos da ciência – demarcados pela competência de demonstrações sólidas – para envolver ou interpretar cada fato em seu contexto. Por meio da filosofia, formamos um entendimento total do universo (GALLIANO, 1980).

2.1.3 – Conhecimento Popular

De acordo com Carvalho (2007), o senso comum- conhecimento popular- é o acervo de conhecimentos não sistematizados, no qual se entendem os processos formais, informais e, às vezes, inconscientes, e que inclui um conjunto de valorizações. Essas informações são, muitas vezes, dispersas e podem conter fatos verdadeiros, doutrinas religiosas, lendas ou parte delas, indícios ideológicos às vezes incompatíveis, dados vulgarizados pelos meios de entendimento de massa, bem como o conhecimento pessoal acumulado, trazendo consigo uma bagagem cultural.

Ao enunciar idéias, desarticula-se um acúmulo de informações que podem servir para explicar e tornar os assuntos cabíveis e sensatos, tornando-os adequados àquela situação, sendo, portanto, aceito dentro de um contexto cabível. Valoração e crença são, portanto, a essência do senso comum e atuações e condutas cotidianas de cada ser humano (CARVALHO, 2007).

Para tanto, o senso comum caracteriza-se como um conjunto desagregado de idéias e opiniões longas e espalhadas que fazem parte de um pensamento comum de um tempo ou de um certo recinto popular. Ele, portanto, é histórico, isto é, determinado por desenvolver condições da prática social autêntica e concreta do homem em uma época (DULTRA, 2003).

2.1.4 – Conhecimento Científico

O conhecimento científico é real (factual) porque lida com ocorrências ou fatos, isto é, com toda forma de existência que se manifesta de algum modo. Constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento popular. É sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de idéias (teoria) e não

conhecimentos dispersos e desconexos. Possui uma característica da verificabilidade, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo absoluto ou final e, por esse motivo, é aprimoradamente exato, onde novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teorias existentes (MARCONI; LAKATOS, 2007).

O conhecimento científico é aquele que produz uma interpretação de dados do mundo a partir de uma visão de globalidade, de conjuntos que iriam em busca do oculto, pois as relações entre os fatos não são “visíveis”, de imediato, mas tão somente através de determinados recursos de investigação e raciocínio. Portanto, o conhecimento científico se preocupa em definir as relações inexplicáveis através de fundamentos, caracterizando um objeto de estudo dentro das suas relações de trabalho, desejando validá-las como verdade “absoluta” (LUCKESI, 2007).

Ainda sobre as idéias de Luckesi (2007), o conhecimento científico é funcional para o desvendamento das ocorrências factuais do universo. Ele oferece uma luz, um esclarecimento sobre os meandros, aparentemente caóticos, presentes nas multiplicidades das coisas. Com o conhecimento científico adquirimos um instrumento de sobrevivência, pois através dele obtemos uma forma de agir mais adequada e eficiente.

Oliveira diz na citação abaixo que a ciência é um conhecimento que tem por função comprovar os acontecimentos apurados, a fim de estabelecer as relações das causas e efeitos da natureza em relação ao conhecimento humano.

A ciência exige demonstrações, submete-se à comprovação, ao teste. Consiste no conhecimento causal e metódico dos fatos, dos acontecimentos e dos fenômenos. Estabelece a relação sujeito-conhecimento, colocando uns em relação aos outros de modo que é possível descobrir a uniformidade das suas causas e de seus efeitos (OLIVEIRA, 2004, p. 71).

A ciência é o tipo de conhecimento, que não se satisfaz com as primeiras impressões, mas que por algum motivo de esforço metodológico, por rodeios imaginativos de investigação e de raciocínio lógico, consegue penetrar no “mistério” do objeto, elucidando-o, esclarecendo-o (LUCKESI, 2007).

Na citação abaixo, Oliveira apresenta o significado da palavra conhecimento, abordando uma analogia com a retórica de Aristóteles.

O Conhecimento Científico que vem de *scientia*-latim e significa saber conhecimento. Saber uma coisa de modo absoluto que é saber a causa que o produziu e que a causa não poderia ser outra. Trata-se da retórica Aristotélica, ou seja, é um sistema de conhecimentos metódicos sobre a natureza (OLIVEIRA, 2004, pg. 42).

2.1.5 – Relação entre Conhecimento Popular e Conhecimento Científico

O senso comum é a base sobre o qual se constroem as teorias científicas. Estas teorias se distanciam o tanto quanto possível das valorações e opiniões, gerando um conhecimento mais ou menos racional sendo argumentativo e coerente. Este conhecimento, por sua vez, interage com o senso comum modificando-o, sendo absorvido parcial e totalmente, dependendo do seu grau de esoterismo. Assim, o senso comum vai progressivamente se modificando ao longo das gerações, incorporando novas informações e eliminando aquelas que se tornam imprestáveis para explicações (CARVALHO, 2007).

Para Bunge (2007), a descontinuidade existente entre a ciência e o conhecimento popular está presente em numerosos aspectos principalmente no que se refere ao método. Não devendo fazer certa continuidade entre outros aspectos, principalmente quando limitados ao conceito de conhecimento vulgar ao “bom-senso”.

Excluindo o conhecimento mítico, raios e trovões como manifestações de desagrado da divindade pelos comportamentos individuais ou sociais, pode-se dizer que tanto o “bom-senso” quanto a ciência almejam ser racionais e objetivos, procurando ser críticos, aspirando a coerência da racionalidade, querendo sempre adaptar-se aos fatos em vez de permitir especulações sem controle de objetividade. Possuindo o ideal de racionalidade compreendido com uma sistematização coerente de enunciados fundamentados na possibilidade de verificação (BUNGE, 2007).

Ainda analisando as idéias de Bunge (2007), a ciência diferencia-se do senso comum, pois a mesma apresenta o ideal de objetividade, isto é, a construção de imagens da realidade, verdadeiras e impessoais, que não pode ser alcançada se não ultrapassar os estreitos limites

da vida cotidiana, assim como da experiência particular. É necessário abandonar o ponto de vista antropocêntrico, para formular hipóteses sobre existências de objetos e fenômenos além da própria percepção dos sentidos, submetê-los à verificação planejada e interpretada com o auxílio das teorias. Por esse motivo é que o senso comum, ou o “bom-senso”, não pode conseguir mais do que uma objetividade limitada, assim como é limitada sua racionalidade, pois esta estreitamente vinculada à percepção e à ação.

Na citação abaixo Chauí diferencia o senso comum e a ciência, pois o primeiro baseia-se nos valores culturais através de hábitos, credences enquanto o conhecimento científico firma-se em pesquisas, investigações, etc.

A ciência distingue-se do senso comum por que este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional (CHAUI, 2002, pg. 249).

Segundo Silva (1999), embora o conhecimento científico tenha uma forma de abordar e esclarecer melhor os fatos em relação aos outros conhecimentos (filosofia, teologia, senso comum), principalmente do conhecimento popular, não existe diferença de qualidade de senso comum e ciência, pois o conhecimento não está sendo abordado como uma disputa. A superioridade da ciência é apenas de qualidade, isto é, de sistematização de ordenamento lógico.

3- RESULTADOS PARCIAIS E ALGUMAS CONCLUSÕES

3.1- RELAÇÃO DO CONHECIMENTO EMPÍRICO COM AS LENDAS CAMETAENSE

Hegenber (1975) presume que a origem do empirismo no mundo foi relacionada de forma despercebida entre o homem e seu ambiente, já que o mesmo está cercado por objetos naturais. Aprendendo a desvendar e assimilar os significados dos mesmos pelo seu modo de interpretá-los, dependendo das suas condições emocionais, ou seja, aquilo que lhe causa sentimentos, emoções como; os de mágoa, terror

ou aquilo que lhe agrada e é útil. Tendo, a partir disso, a construção do seu mundo, isto é um ambiente dotado de interpretações humanas.

Segundo Hengenber (1975), tendo as formas de definir o útil e o inútil o homem parte para uma nova fase – a de transformação, alterando o ambiente em que vive, dando-lhe contorno e organização, com o intuito de melhorar suas condições de vida, podendo viver com maior ou menor facilidade, pois o mesmo possui o conhecimento de muitas coisas que já não são misteriosas, podendo ser de utilidade ou não, atraente ou repugnante estabilizando a estrutura entre o homem e o mundo. Dessa estrutura, nasce imperceptivelmente as crenças, desenvolvida de forma individual ou social, perpassadas de geração a geração, sendo, portanto vinculadas e aprimoradas com o passar do tempo, conforme o modo de vida de cada civilização, formando o alicerce sobre o que se assenta novas crenças. Essas novas crenças acompanharão o homem e se transformarão, com maior ou menor dificuldade, no decorrer dos anos, construídos os vários mundos que se sucedem na história.

O homem encontra, ao nascer, um sistema de crenças. Habitua-se a elas. Conta com as mesmas usufruindo-as para o repasse de sua geração, vivendo a interpretação que lhe entregam os pais, mestres, amigos e antepassados. No qual o mesmo tende a entendê-las dando lhe um caráter de veracidade (HEGENBER, 1975).

Portanto, as crenças fazem parte das várias concepções que o conhecimento popular abrange, assim como os valores, os mitos e as lendas. No qual o homem passa a interpretar a vida através deles, construindo seu próprio mundo.

A cidade de Cametá apresenta em sua cultura as lendas que fazem parte da tradição popular como forma de explicações sobre alguns fatos desconhecidos pela população, sendo que essas lendas são registros que o povo conta, fazendo parte de inúmeros acervos de histórias típicas da região amazônica.

As lendas são histórias que fazem parte da tradição cametaense “sendo repassadas de maneira informal e às vezes inconsciente, onde os pais as contaram para os filhos, que contaram aos netos, que as contaram para os bisnetos, e assim passaram a fazer parte daquele meio social”, como afirma CARVALHO (2007).

Os fatos narrados, às vezes de fundo histórico, são completamente mudados pela imaginação popular, adquirindo um caráter maravilhoso, fantástico.

Na citação abaixo Gruppi, diz que as lendas tem a finalidade de prender a atenção do público com o mundo fantástico que esses contos geram na mente de um indivíduo.

[...] cuja finalidade é prender a atenção de quem ouve, causando-lhe grande admiração, ou às vezes de fundo misterioso cuja finalidade é desvendar um mistério. Essa mudança rápida pode ser entendida como um conhecimento desenvolvido de forma rápida, a partir de observações superficiais do meio, onde a realidade não é transparente [...] (GRUPPI, p.33 1978).

Segundo os idosos do CENCAPÍ (2011), as lendas cametaenses foram herdadas, na sua maioria, dos caboclos, indígenas e escravos que viveram em nossas redondezas. As histórias contadas pelos nossos antepassados são a tradição viva do pensamento primitivo e do desenvolvimento intelectual das épocas de sua origem. “Propagadas por um acúmulo de informações podendo servir para interpretar e tornar os contos como cabível e sensato, sendo uma crença essencialmente de fundo empírico” (CARVALHO 2007).

Para os idosos (CENCAPÍ, 2011), existe um enigma bastante discutido pelo povo cametaense pertencente à frente da cidade onde a mesma sempre foi polêmica por apresentar um fenômeno desconhecido. Os antigos moradores de Cameté contam que seus antepassados explicavam esse acontecimento através de estórias, onde existiam animais de porte grande, cujo seu movimento no fundo do rio seria a razão do desmoronamento das margens do cais de Cameté (ANEXO). Para os idosos do CENCAPÍ (2011) esses animais viviam em baixo da cidade, ao se mexer ou cavar acabavam abalando a base superficial fazendo com que a margem desmoronava. Sendo que as pessoas que viviam nas ribanceiras do rio sentiam-se ameaçadas e intrigadas, tentando explicar o caso através de fatos irreais.

A citação abaixo explanará a definição que Marconi e Lakatos possuem sobre as lendas.

[...] Partem de um princípio, onde se firmam nas experiências vividas e não por um conjunto de idéias organizadas, no qual tentam validar-se, mas suas características não permitem analisar as teorias sobre a existência dos acontecimentos pela percepção prática [...] (MARCONI e LAKATOS, p.46, 2007)

Os idosos (CENCAPI, 2011) dizem que uma região como a do Tocantins, onde os esverdeados e estreitos rios, na sua beleza irregular, fornecem abundantemente a alimentação necessária a todos que ali vivem e lidam; onde as dificuldades da vida prevalecem diante da simplicidade e da inocência da gente interiorana, cuja maior ambição é simplesmente viver; onde elementos da natureza fazem parte integrante do dia-a-dia de cada um, não poderia deixar de existir as lendas que apoderam-se do mundo particular do povo cametaense, articulando seus sonhos, suas fantasias e seus mistérios .

3.2 - RELAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO COM A DESCRIÇÃO DO PROCESSO EROSIVO NA MARGEM ESQUERDA DO RIO TOCANTINS EM CAMETÁ

O trabalho feito pelos engenheiros sobre a descrição do processo erosivo da margem esquerda do rio Tocantins, apresenta através de um conhecimento aprofundado de métodos e técnica o acontecimento, definindo o fato como sendo uma erosão. “Conhecimento esse que requer um estudo específico de áreas que abordam e interpretam a realidade de acordo com sua particularidade”, afirma Luckesi (2007).

Baseados no conhecimento científico, a descrição desse processo envolve análises referentes aos aspectos da natureza como: vazão, maré, correnteza, tipo de solo, entre outros, “tendo a partir da descrição dos dados um entendimento do real, pela verificação de como cada aspecto esta ligado intrinsecamente um com o outro, possibilitando uma melhor compreensão do processo erosivo diante dos elementos constitutivos”, (LUCKESI, 2007).

Apresentando a possibilidade de entender o processo erosivo do rio Tocantins, os engenheiros realçam que a margem sofre em sua base uma intensa pressão da água, não resistindo, a mesma causa a instabilidade na parte superior , surgindo as rachaduras ocasionando o desmoronamento do leito. Esse estudo é interpretado pela ciência, como metódico, pois cria-se formas de investigar e raciocinar algum caso, aproximando-se da realidade, tendo uma globalidade dos objetos envolventes até que o mesmo possa ser reavaliado por outros estudos surgindo uma lógica de melhor aprimoramento que a investigada,(LUCKESI, 2007).

A presente pesquisa está tomando como referencial teórico para explicar o processo da erosão no cais de Cametá, a abordagem

acerca dos conhecimentos popular e científico. Este se preocupou em definir as relações inexplicáveis através de fundamentos, além do que constituiu um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses apresentaram veracidade ou falsidade, conhecida através da experiência e não somente pela razão.

Com relação ao conhecimento popular, deparamos com os conceitos de valoração e crença, cuja essência corresponde ao senso comum e às atuações e condutas cotidianas de cada ser humano.

Vários autores, dentre eles Luckesi (2007), e inclusive os autores do projeto AHIMOR, afirmam que o conhecimento científico nos é funcional para o desvendamento das ocorrências factuais do universo. Ele nos oferece um norte sensato, um esclarecimento sobre as suposições, aparentemente caóticas, presentes nas multiplicidades das coisas.

Daí afirmarmos que o conhecimento científico leva à aquisição de um instrumento de sobrevivência, pois através dele obtemos uma forma de agir mais adequada e eficiente.

Após a implantação de projetos de proteções de margens, ainda que se pudesse prever a dinâmica do sistema (rio-proteção-margem), foram realizadas constantes campanhas de monitoramento (inspeções e levantamentos batimétricos) no local, para que se obtivesse tempo hábil de interferir assim que surgissem imprevistos durante sua estabilização, e ainda determinar procedimentos e técnicas de manutenção a serem adotadas caso necessário.

A alternativa de utilização de embarcações soçobradas ao longo da orla teve seu mérito de eficácia, devido à implantação de novos espigões (embarcações) até que o escoamento fosse afastado de toda a margem que se pretendia proteger. Contudo, antes da aplicação de novas estruturas de proteção, realizaram-se estudos preliminares, como os de análise em modelos reduzidos ou os de análise em modelos hidrodinâmicos computacionais. Esses estudos foram realizados a fim de certificar a atuação da proteção a qual se pretendia implantar, objetivando maior possibilidade de êxito e assim evitar a implantação de proteções ineficientes para o caso.

Sem desmerecer as manifestações culturais, como: as lendas, a religiosidade, as cantigas populares, etc., já que estas são categorias importantes para a compreensão da dinâmica e da diversidade cultural do povo cametaense, é plausível a dedução de que o conhecimento científico possibilitou certo conhecimento específico acerca dessa

noção de sobrenatureza, e o projeto de Manuel e Shelson estão aí para comprovação.

Uma mescla de história e imaginário social que relata situações fabulosas de desmoronamento do cais de Cameté acaba por confundir o homem e a natureza, não demonstrando até certo ponto sintonia com a realidade, característica esta constante nas falas dos entrevistados.

Deste modo, faz-se necessário que seja proporcionado um exercício de compreensão entre as distintas maneiras de como as pessoas interpretam a realidade que cerca este povo cametaoara e como a vêem à sua volta. Só assim entender-se-ão suas mais variadas formas e produção de significados sobre a tão devastadora fúria de destruição da orla do cais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AHIMOR. Erosão da margem esquerda do rio Tocantins no município de Cameté – Pará. Belém: Administração das Hidrovias da Amazônia Oriental, 1994.

ANDER-EGG, E. Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

LUCKESI, Cipriano Introdução da Filosofia aprender a pensar. Ed.Pedagogica. São Paulo,1973.

BOCK, Ana Mercedes Bahia. et. al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2005.

BUNGE, Mario. A La Caza de La Realidade. GEDISA, 2007.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. Construindo o saber. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CASTRO, Manuel Domingos Furtado Filho; MOIA, Shelson Gil Cardoso. Descrição do Processo Erosivo da Margem Esquerda do rio Tocantins no Município de Cameté-Pará.Belém-Pa.Da UFPA,2006.

CHAUÍ, Marilena- Convite à Filosofia. 12ª ed. São Paulo, Editora Ática, 2002.

COLIN, A. Ronan. História Ilustrada da Ciência. Universidade de Cambridge. Zahar, 1899.

DULTRA, Luis Enrique de Araújo. Introdução a Teoria da Ciência. Da UFSC.Florianópolis,2003.

GALLIANO, A. Guilherme. O Método Científico: Teorias e Prática. Herbra, São Paulo, 1980.

GRUPPI, Deoclecio Rocco. Educação Física: Educação E Mudança De Comportamento. Piracicaba: 1978.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Cametá-Pa. 2009.

IBID, C. Problemas Fundamentais da Filosofia Moral. Agir, Rio de Janeiro, 1972.

JAPIASSU, H. Introdução ao pensamento epistemológico. 2. e. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEONIDAS, Hengenber. Significado e Conhecimento. São Paulo: EPU, 1975.

LUCKESI, Cipriano. Fazer Universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de Metodologia Científica: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. Revisão: Maria Aparecida Bessana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PERES, Gerson, Lei nº 7537/86. DOFC, 170986 p.14001, col.01, 1986.

SENA, Raimundo Penaforte de. Comentário: A Erosão em Cametá. Cametá, 1986.

SILVA, J. G. e. Ciência da Informação: uma ciência do paradigma emergente. 1999

Tomo Ernesto. Anais da Biblioteca e Arquivos do Pará, Belém: SEP, 1969.

CAMETÁ. Home page. Disponível em <<http://www.pa.gov.br/conhecaopara/cameta.asp>> acesso em (19/07/2009).

“Entre saberes da terra e do mato”: mulheres que curam na Amazônia Tocantina

Gorete Cruz Procópio-UEPA

Tatiane do Socorro Correa Teixeira-SEDUC-PA

Benedita Celeste de Moraes Pinto-PPGEDUC/UFGA

INTRODUÇÃO

O conhecimento de ervas e plantas medicinais fez das mulheres as entendedoras dos segredos da natureza. Este saber e o domínio sobre ele possibilitou as mesmas curar por meio das plantas, seja males do corpo como da alma, a estas mulheres dar-se o nome de benzendeiras, puxadeiras, parteiras, curandeiras. Em todo o território Amazônico elas são mulheres que curam, por isso são chamadas em algumas regiões de curandeiras, benzendeiras, parteiras e pajés. Seu amplo arsenal de saberes envolve conhecimento das plantas curativas, da mata, das águas, dos ciclos da lua e da natureza.

A Amazônia Tocantina desde seu passado mais remoto é marcado pela presença dessas mulheres que tem como domínio as técnicas de cura e utilização de ervas, banhos e rezas. São mulheres que adquiriram o respeito e a gratidão daqueles que o ajudaram a vir ao mundo, ou simplesmente através das benzeções que os aliviam dos males do corpo e do espírito. Assim, no embate entre o saber considerado científico e os saber popular, adquirido, apreendido, nas experiências e vivências cotidianas, essas mulheres resistem e se resignificam, inclusive em meio as cidades, mesmo diante de um mundo tecnicista e industrial.

Durante a pesquisa foi possível observar a presença dessas “mulheres de curam” nas cidades de Cametá e Igarapé-Miri, mulheres que habitam a cidade, mas que carregam consigo os dons de cura, e é caminhando pelos meandros de suas práticas e saberes que descobriremos os sentidos e significados que estas mulheres assumem nos espaços da cidade.

MULHERES DA FLORESTA NA CIDADE

A presença de parteiras e benzedeadas nos rincões da Amazônia é uma constante e já foi objeto de análise de muitos historiadores e antropólogos, entretanto, sua saída do meio rural e estabelecimento nos centros urbanos especialmente nas cidades ribeirinhas, tem sido objeto de análise de poucos. Nesse interim, nosso intuito é compreender o que levou estas mulheres da floresta a estabelecerem-se na cidade trazendo consigo suas práticas e saberes, entre elas o de benzedeadas e puxadeira, buscando entender o papel que estas assumem neste novo espaço e novo contexto, seus novos sentidos e significados.

Na busca dessa compreensão percebemos que a expressiva atuação das mulheres nessas práticas de cura pode ser compreendida no âmbito dos papéis sociais e da divisão de tarefas entre os gêneros. As mulheres historicamente assumiram o papel de cuidar da casa e do bem-estar da família e esta perspectiva está ligada ao âmbito da reprodução, pode estar associado à prática da benção, do cuidado com o corpo. Assim, tornando-se conhecedoras da terra utilizam ervas e plantas, usadas com a finalidade terapêutica assumindo em seu meio social legitimidade, como portadoras de um dom divino.

É percorrendo esses dons divinos que enveredamos pelos caminhos de duas mulheres em cidade diferentes Lucidalva do Socorro Teixeira Rodrigues (50 anos) e Nazaré Oliveira Cruz (59 anos), mulheres que desde a infância trazem consigo os dons de cura. Cada uma manifesta de forma diferenciada seus conhecimentos e saberes, mas trazem no cerne de seu nascimento as marcas dos dons.

Lucidalva Rodrigues chorou antes de nascer, e aos nascer já trazia os sinais do sobrenatural;

Minha mãe diz que quando nasci os pássaros cantavam, o rio ficou agitado, o boto se agitava em baixo da casa, mamãe sabia que eu seria diferente dos outros. (Lucidalva, 50 anos).

A relação com a natureza se faz presente desde o nascer na vida da benzedeadas Lucidalva, como bem pontua, é a própria natureza que aponta o indicativo de que nascera algo especial, diferente, ou simplesmente alguém que sobre ela carregará poder e sabedoria ao longo de sua vida. Este elemento especial é apontado por Raymundo Heraldo Maués (2005) em seus estudos sobre pajelança cabocla ;

Para tornar-se pajé ou curador a pessoa precisa ter um dom, que pode ser de “nascença” ou de “agrado”. É possível reconhecer um dom de nascença quando a criança chora no ventre da mãe, o que não deve ser revelado publicamente antes do tempo sob pena de a pessoa perder seus poderes. (Maués, 2005, p.269).

O dom de nascença é caracterizado pelos sinais traduzidos pela própria natureza, Heraldo Maués em seus trabalhos sobre a pajelança cabocla nos apresenta esses elementos que tornam o pajé um ser especial, ou mais especificamente um ser capaz de receber (incorporar) um mestre de cura para a realização da atividade ritual de pajé, as sessões de xamanismo ou trabalho encomendado pelo doente, somente possível por nascer com as marcas do dom.

Assim, evidenciamos que a natureza transcende a alma dessas mulheres, numa inter-relação que se estabelece por toda vida, iniciando em um contato direto com a natureza, em meio aos rios e matas, mas que incorpora no modo de viver dessas mulheres aonde quer que estejam seja nos rios seja nas cidades.

Nas cidades estas mulheres habitam as periferias, mas próximo possível das matas e rios, o que mostra a necessidade que não cortar por completo o contato com a natureza mãe, com os elementos que dela retira para ajudar os que a ela recorre nos momentos de dificuldades do corpo e da alma.

Figura 1: Casa de Lucidalva Rodrigues onde ocorrem as sessões de benzeções.



Fonte: Pesquisa de campo|2014

Isso se torna relevante quando evidenciamos que mesmo nas cidades essas “mulheres que curam”, não perderam sua relação com a natureza, ainda que distante dos rios e das matas, elas re-significam o espaço onde habitam trazendo para os espaços urbanos elementos fundamentais para a realização de suas práticas ou suas porções que curam.

Essas práticas e saberes das mulheres que curam na Amazônia Tocantina nos incidem em princípio a perceber que estas estão inseridas no que se convencionou chamar de medicina popular. De acordo com Oliveira (1985), a medicina popular torna-se uma expressão de difícil conceito, um fenômeno complexo. É uma prática que resiste política e culturalmente à medicina acadêmica por oferecer respostas concretas aos problemas de doenças e sofrimentos vividos no dia-a-dia da população, por ser uma forma de fortalecer as relações sociais entre as pessoas, uma vez que tem como base a ajuda e solidariedade, e por se constituir em uma forma barata, próxima e acessível de práticas de cura.

Diante disso, os agentes das práticas de cura, benzedeiras, curandeiras, puxadeiras, médiuns e manipuladores de ervas. Produzem uma relação fraternal com sua clientela e harmônica com a natureza, pois é através dela que esses sujeitos se apropriam dos recursos vegetais; retirando os elementos que irão, ser incorporados em suas atividades populares. Dessa forma, os produtos extraídos são adaptados de acordo com a função do agente de cura e tem a finalidade de ser utilizado para atender cada tipo de enfermidade. Segundo Serrana (1953) essas porções são negados pela medicina oficial até passarem a fabricação industrial, quando são aproveitados e produzidos em larga escala. Mas independente da indústria farmacológica essas porções são produzidas cotidianamente por essas mulheres, e tem feito parte do cotidiano de homens e mulheres que ao lado dos medicamentos indicados pelos médicos tem recorrido a essas mulheres para a cura de vários males.

O que se evidencia não é a perda de tradição, mas uma resignificação das práticas e saberes produzidos por essas mulheres. Se anteriormente, o contato com as “mulheres que curam” se davam pela escassez de acessibilidade aos medicamentos, aos hospitais e postos de saúde, realidade evidenciável ainda em algumas regiões ribeirinhas da Amazonia Tocantina, hoje nos centros urbanos essa realidade é diferente, em cada bairro há postos de saúde, e mais de um hospital. Entretanto, os mesmos não correspondem as práticas culturais

e históricas que ainda são latentes entre as populações amazônidas, entre elas as práticas de benzeção, puxadeira e erveira que resistem mesmo diante de sociedade moderna.

SEGREDO DAS REZAS: O ATO DA BENZEDURA

De acordo com Celeste Pinto (2010) em suas pesquisas sobre os povoados rurais da região do Tocantins, os ofícios de parteira, curandeira ou “experiente”, benzeadeira e “concertadeira” ou “puxadeira” são diferentes entre si. Para a autora, parteira é a mulher que se ocupa da função de fazer partos, “de ajudar nascer”; por outro lado, benzeadeira é aquela pessoa que através de rezas ou orações, atreladas a uma gama de gestos, cura os males considerados mais leves, como susto, dor de cabeça, quebranto, mau olhado. E a curandeira ou “experiente” é designativo da mulher que, invocando ou controlando espíritos ou encantarias, cura tanto os males de ordem natural, como os de ordem espiritual ou sobrenatural, como encantamento, encosto e feitiços. Sendo a “puxadeira” a pessoa que concerta quebraçadura ou fraturas de ossos, costura rasgadura da carne, coloca junta no lugar, com massagens, alivia dores, e ainda examina a posição certa da criança no ventre da mãe, facilitando o parto normal. (PINTO, 2010, pg. 32).

Esta classificação apresentada por Celeste Pinto não impede que haja uma interação entre esses saberes desempenhado pelas mulheres que curam. São muito comuns os casos em que parteiras benzerem quebrantos, endireitarem rasgaduras, colocarem no lugar desmintiduras e realizarem suas fórmulas naturais à base de ervas. Esses agentes de cura são vistos e reconhecidos na sociedade pela atividade que mais atuam.

Nesta pesquisa, pontuaremos algumas dessas mulheres benzeadeiras e puxadeiras, mulheres que vivem dos recursos que a floresta produz, são mulheres-agentes que conhecem seus produtos e estão em sintonia com os conhecimentos delas produzidos. A benzedura é a prática mais comum, de acordo com Quintana (1999) ela pode ser caracterizada como uma atividade principalmente terapêutica, a qual se realiza através de uma relação dual – cliente e benzedor. Na qual a benzeadeira ou benzedor exerce um papel de intermediação com o sagrado pelo qual se tenta obter a cura, e essa terapêutica tem como processo principal, embora não exclusivo, o uso de algum tipo de prece.

A consulta ao agente da cura ou a busca pelos seus serviços ocorre em sua residência, a qual, morando na periferia da cidade, atende aos

seus pacientes, sendo estes de diferentes camadas sociais. O papel que assume na vida daqueles que a procuram vão desde possibilitar o conforto do corpo e da alma, a saúde, ao alívio dos males da qual a medicina oficial não lhe traz solução.

Percebemos ao longo da pesquisa que as crianças, em especial as recém-nascidas, constituem a clientela principal das benzedadeiras da Amazônia Tocantina. Estas são levadas geralmente por suas mães para serem benzidas contra o quebranto ou mau-olhado. Pois, acredita-se que as crianças são as mais vulneráveis às energias negativas do que os adultos, logo estão sujeitas a essas enfermidades, sendo curadas por estas mulheres de dons divinos, as benzedadeiras. Esses cuidados iniciam-se desde os primeiros dias de vida, uma vez que a criança está susceptível a essa enfermidade.

Assim, diante do que normalmente se costuma denominar de “quebranto” a única maneira de curar a criança é mandando benzer. Neste caso, o ritual se inicia a partir do relato da mãe do que ocorrera com a criança a benzedeira, se chora muito, se tem diarreia, uma vez constatado o quebranto, inicia-se o ritual; a benzedeira com um galho de planta começa a rezar na criança em voz baixa, gesticulando com o galho para expulsar o mal que lhe tem incomodado. A benzedeira Lucidalva nos apresenta a prece entoada durante a benzedura:

Senhor Deus pai que está no céu,

Te apresento essa criança, na tua presença senhor, que tu venhas passar teu sangue balsamo, tirando quebranto, mão olhado, dor, infecção, outra contrariedade que esteja no corpo dessa criança.

Que tu venhas senhor estabelecer, saúde, paz e felicidade.

Que ele possa sempre está no teu amor e crescer no teu caminho.

Agora se tiver, mal olhado, quebranto feitiçaria e bruxaria, assombração do luar ou do dia, que tu venhas, estabelecer senhor com teu espírito santo. Que ele possa crescer, que venha colocar virtude nesta benzeção colocando poder em tua glória, fechando com tua espada (bíblia) frente, costa, para que nem um mau possa chegar na tua alma por Deus nosso senhor. Para que possa estabelecer saúde, paz e felicidade.

(Ao final faz a oração do pai nosso.)

Um elemento primordial durante a realização da benzeção das crianças para que ela funcione é a fé daquele que a levou para ser benzido, segundo a benzedeira Lucidalva a “fé move, a fé cura”, para a mesma não há poderes sobrenaturais, mas sim a fé em Deus que possibilita a cura. Como podemos observar na oração a invocação a santos católicos para a obtenção da cura é outra característica que encontramos na benzeção, é evidenciável a intercessão divina, na qual cada santo assume um papel na cura de determinada doença. Após a oração, geralmente são receitados chás terminando assim o tratamento.

“PUXADEIRAS” DE OFÍCIO

No cotidiano das mulheres na Amazônia Tocantina, os saberes e práticas mergulham no oceano das gerações, e desaguam em gerações que re-significam esses saberes e fazeres com a natureza, são mulheres, mães, avós, tias que apreenderam com suas antepassadas a arte de lidar com o mundo natural e sobrenatural, benzendo, rezando, puxando.

Mulheres que não apenas curam corpos, mas que aprenderam longe das academias, a lidar com eles, a ouvir o pulsar de vozes que ecoa no corpo que a ela se apresenta. É necessário “ter um ouvido aguçado para perceber que aquela parte do corpo não está no lugar” não está em sintonia ao seu conjunto. As puxadeiras são exímias observadoras do corpo humano, compreendem a anatomia humana pela arte do toque, conseguem entender cada parte do corpo e diagnosticar se a enfermidade é para puxadeira ou se necessário seguir a medicina oficial.

A relação com a puxadeira caracteriza-se principalmente por uma relação de confiança, em duplo sentido, confiança daqueles que em virtude da dor não procuram o hospital ou posto de saúde, mas buscam nestas mulheres a cura para suas enfermidades. Por ser uma relação baseada em laços de solidariedade, uma vez que os ofícios que desempenham lhe rende pouca recompensa financeira, paga-se com aquilo que tem e recebe aquilo que a posse da pessoa permite. O que leva a uma renda variável dependendo do público atendido.

Entre as puxações mais recorrentes está as “puxações de barriga”, os cuidados com as gestantes que as elas recorrem para saber de sua gestação. Em meio a tecnologia de ponta, as ultrassons tridimensionais na qual se visualiza as várias dimensões do bebe, persistem as interações entre puxadeiras e gestante, as relações de afetividade existente entre as mesmas, que se entrelaçam com as relações com médico do pré-natal. Diferentemente do médico que a acompanha visitado apenas

uma vez no mês, a puxadeira está no cotidiano da gestante, numa relação de acessibilidade muito maior, o que faz com que a gestante esteja mais presente nas sessões de puxações do que na clínica médica.

Ainda que a realização do parto não faça mais parte do ofício dessas mulheres

que curam, é inegável o papel que elas assumem nas periferias das cidades, especialmente no pós-parto quando os cuidados com a mulher se intensificam e normalmente se recorrem aos chás produzidos pelas benzedadeiras. Entre os elementos constituintes dos chás é recorrente na fala das benzedadeiras o óleo de andiroba, a verônica, barbatimão, erva-cidreira, cravinho, água maravinha. Entrelaçados, não de forma aleatória, mais como fruto de experiências herdadas por essas mulheres, essas porções servem para curar, aliviar e tratar as enfermidades mais comuns daqueles que a procuram.

CONCLUSÃO

Enveredar pelos caminhos que nos levam a cura na Amazônia Tocantina é partir das experiências e vivências de mulheres detentoras de saberes e práticas, mulheres que em meio a cidade assumem um papel significativo na vida daqueles que a procuram, seja para as benzeções, seja para as puxações.

Essas mulheres historicamente tem o domínio sobre as técnicas de cura e utilização de ervas, banhos e rezas que tem sido repassado de geração em geração, resignificando-se em meio a novos contextos. São mulheres que adquiriram o respeito e a gratidão daqueles que o ajudaram a lidar com as doenças que lhes afligem, ou simplesmente através das benzeções e puxações que os trazem alívio do corpo e do espírito.

Portanto, em meio ao embate entre o saber considerado científico e os saber popular, adquirido, apreendido, nas experiências e vivências cotidianas, essas “mulheres de curam” resistem, seja nos meios rurais, seja nas cidades ribeirinhas, á exemplo de Igarapé-Miri e Cameté na qual essas mulheres não apenas habitam a cidade, mas que carregam consigo os dons de suas práticas ou simplesmente seus dons de cura.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

LÉVI-STRAUSS, Claude (1970). “A ciência do concreto”. In: O pensamento selvagem. São Pulo: Companhia Editora Nacional, p.19-55.

MAUÉS, R. Heraldo. “Cura e religião: Pajés, carismáticos e médico”. In: FLEISCHER, Soraya; C.S. TORNQUIST; e B. F. MEDEIROS (Orgs): Saber Cuidar, saber, Contar: Ensaio de antropologia e saúde popular. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2009, PP.125-142.

OLIVEIRA, Elda Rizzo (1985). O que é medicina popular. Coleção primeiros passos. São Paulo: Abril Cultural|brasileiense , p.7-39.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Filhas das Matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina. Belém: Editora Açai, 2010.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Parteiras, “Experientes” e Poções: o dom que se apura pelo encanto da floresta. PUC/São Paulo, março de 2004 (Tese de doutorado em História).

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Nas Veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos. Paka Tatu: Belém, 2004.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico. Cametá: B. Celeste de M. Pinto Editora, 2007

WAWZYNIAK, J. V. “ Agentes comunitários de saúde: transitando e atuando entre diferentes racionalidades no rio Tapajós, Pará, Brasil. Campos (UFPR) 10 (2): 59-89, 2009.

Ter-ser: ter memória, ser história; por uma linguagem de resistência

Giselle Ribeiro (UFPA), profgiselle@yahoo.fr

Esta pesquisa foi criada para fazer pensar a literatura oral enquanto forma de expressão artística que atravessa os tempos demarcados pela humanidade, vence as imposições, as previsões de falência e a descrença na força da palavra dita de um modo novo, como engrenagem para o pensamento crítico e libertário. O objeto de estudo aqui proposto tem como finalidade maior, contribuir para a descoberta da Arte de Contar Histórias enquanto instrumento facilitador no trabalho do educador (formador de leitor), que atravessará os obstáculos, usando três recursos primordiais: memória, voz e corpo. E assim chegará à concepção ampla da leitura. Entendendo que:

“Mesmo em sociedades que deixaram registros de sua passagem, a leitura precede a escrita; o futuro escritor deve ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de coloca-lo no papel.”
(MANGUEL, 1997, p.20).

Porque não cabe mais no tempo do agora pensar a leitura como pequena fórmula para o letramento. Não se faz mais verdadeiro acreditar que só se alfabetiza, legitimamente, quando julgamos ensinar o aprendiz a reunir letras e formar palavras que desencadeiam um único significado, ou na pior das hipóteses, quando ele aprendeu a assinar seu nome e poderá ser chamado de alfabetizado. Tenho gosto agudo na crença que diz:

“O letramento também se faz através da oralidade. Quando lemos um livro em voz alta, estamos praticando a fala estética e aproximando a criança do texto escrito e das suas tramas.. (ECO 2002, p.35).”

As palavras precisam dos seus desdobramentos, elas estão destinadas ao renascer. As palavras tomam seus lugares, nas cadeiras das casas, no banco das praças, nos aposentos do rei, no leito dos hospitais, dentro das prisões ou em um campo aberto. As palavras se

dispõem ao acontecer, ao estar na vida para serem buscadas, pescadas, plurissignificadas. As palavras, entendidas como mar, permitem ao leitor (ouvinte) sair da orla, da superfície, mergulhar, atingir as profundezas e sem saber nadar, se possível, morrer para tudo o que antes ignorava e voltar outro, renovado e pleno de descobertas. É dessa forma que a leitura se amplia, quando não só as letras dispostas no papel pretendem ser decifradas, mas o mundo e tudo o que contorna esse mundo, ou ainda sempre que uma história é contada “Ao recordar um texto, ao trazer à mente um livro que um dia teve nas mãos, esse leitor pode tornar-se o livro, no qual ele e os outros podem ler.” (MANGUEL, 1997, p. 75). E é assim que o Contador de Histórias se faz pescador. Como pescador, aprendiz de outro contador, mais antigo, ele multiplica os seus peixes e mata a fome dos que se permitem ouvi-lo, porque foi encantado pelas palavras.

O encanto começa quando ele deixa de ser pescador, para ser a pesca das palavras em estado de amor. Porque contar histórias há de ser a razão da sua vida, porque ele aprendeu a contar como quem respira e sabe fazer respirar.

Eu devo dizer que tomei emprestado de Cornelia Funke, em seu livro **Coração de Tinta** (2006) o nome de língua encantada, para assim também chamar o Contador de Histórias e, nessas linhas, ele irá ganhar forças suficientes para lhes fazer entender, a razão da minha escolha.

Se me perguntassem, que sentido tem falar de uma causa perdida? Falar de tradições que foram inundadas, devastadas pela pós-modernidade “que vê nascer à imaginação nas crianças sem nunca, a bem dizer, examinar como ela morre na generalidade dos homens”? (BACHELARD, 2009. p. 2), eu lhes responderia que trago o sentido de alguém que ainda respira sem aparelhos, sem protetores nasais, porque aprendeu a maravilhar-se pela imagem poética. E, de repente, o meu gosto pela literatura se tornou hábito. Foi assim, que eu cheguei às margens da Literatura Oral e da Literatura Escrita e mergulho, vez por outra, nas profundezas desse mar.

Assim vejo o língua encantada, ele para mim é um leitor em potencial, um leitor de ações, fatos, um leitor de palavras faladas e ouvidas. Ele aprendeu a ler pelo ouvido, pela boca, pela mão, pelas narinas e pelos olhos. Ele alcança os saberes com os sentidos que lhe foram atribuídos. Ele é um leitor que se lançou, ou vive a se lançar no mar das histórias que ouviu, ou leu, e desde então, viver para ele, representa estar permanentemente inundado por essas águas. Ele é,

sem qualquer hesitação, um leitor literário, ou leitor-lince, assim uma vez, em outro texto, chamei o nosso bom leitor literário e ele foi assim chamado porque ultrapassa o limite das linhas a ele expostas, como se essas linhas fossem paredes prontas para serem ultrapassadas e ele parte para a grande aventura das imagens ali criadas para esse fim.

Esclareço, quando ele se apropria de uma história, gera em mim a impressão de estar de roupa nova. Como quem passou em uma loja e comprou uma roupa para vesti-la naquele dia. Mas a roupa precisa ser experimentada e deve lhe caber muito bem para falar dele ou de quem ele é naquele momento. Para esse exercício de troca de roupa, ou de pele a cada novo encontro com os ouvintes, o contador de histórias precisará manter a memória em constante exercício.

Eu sei, e não é segredo, que o fio da memória humana se rompe gradativamente pelo tempo. Eu sei, também, que esse fio se rompe em tempo muito mais veloz quando a memória não se mantém em exercício. E mais ainda, eu sei, não por acaso, que a imagem simbólica, ou *imaginação criante*, assim chamada por Bachelard, age na memória humana como um herói que se lança para vencer o tempo marcado pelas leis da ciência e cabe a ele, o língua encantada, o herói chamado à aventura, avançar no exercício da memória nutrindo imagens criadas no momento de ouvir ou de contar histórias, no momento preciso e precioso de chamar de volta a imaginação simbólica do ouvinte. Esse momento é chamado de encantamento e é quando ele ouve os sons e vê o corpo do língua encantada em movimento, sendo lançados para bem dentro de alguma história, e depois, talvez, para bem dentro de cada ouvinte.

É quando o ouvinte se deixa pescar pela emboscada de certas palavras que dormem nos livros. E, apesar de tantos esforços para tentar fugir, a literatura pega o ouvinte (leitor) em uma das esquinas desta vida para dizer a ele da cegueira branca que fez da humanidade prisioneira por vontade e, abatida ela se deixa levar como nos prevenia o mago Saramago (1995, p. 310):

**Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão.
Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não
cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem,
Cegos que vendo, não veem.**

Mas se, por acaso, ou destino, fizer da literatura a irmã mais velha e com ela permitir uma boa convivência, Cléo Busatto anuncia o

próximo ato, quando as cortinas não mais se fecham e a cegueira se faz curada, a literatura: “Acaricia e acolhe. Quando se leva a palavra para ouvintes disponíveis a recebê-la, ela se torna palavra-força.” (BUSATTO, 2010, p.16)

Devo dizer que esse estado é possível, desde que o encontro seja marcado pela identificação do ouvinte com a história contada, ouvida ou lida, e é quando o ouvinte ou leitor se diz: Ah, quem dera essa imagem que acaba de me ser dada fosse minha, verdadeiramente minha, que ela se tornasse — apogeu de um orgulho de leitor — obra minha! E que glória de leitura se eu pudesse, ajudado pelo poeta, viver a intencionalidade poética. (BACHELARD, 2009, p. 4).

Estando diante de um devir, o língua encantada, o ouvinte, ou leitor, quando pescado pela história, atinge, neste momento, um estado de crescimento da consciência, ou de autoconhecimento, e esse será o momento em que ele fará acordar as imagens poéticas que dormiam nos livros.

Há então, e isso é certo, benefícios atribuídos aos dois, história e ouvinte, pois quando marcados pelo encantamento, os dois acordam de um indefinido sono e voltam a se lembrar dos segredos de estarem vivos novamente.

O sono se desfaz quando o devir se realiza. Para tanto, antes de entrar na história, o ouvinte ou leitor, não deixará que as interferências dos valores impostos pela sociedade ganhem força maior; ele permitirá que a concepção de si, possa ser alterada, modificada, caso necessário, depois do contato com a história; e talvez, por fim, viverá a experiência da história não mais como leitor ou ouvinte passivo, mas como alguém que ativamente faz parte dela, alguém que é capaz de ser a própria história.

Permito-me arriscar dizer que o ouvinte, ou leitor em estado de devir, contraiu o que Pennac (2008) chama de direito ao bovarismo. Para o autor, esse termo seria uma doença textualmente transmissível, e que contagia o ouvinte deixando nele o sentido de pertencimento. A história, depois de dita pelo contador, se aventura corpo adentro do ouvinte e pede para ser parte dele. E assim será, se ele assim permitir.

E relembando as lições dispostas no livro **O que é um autor?** (Michel Foucault, 2009), esse estado acontece quando o autor da história tende a desaparecer para dar lugar ao receptor, assim se dá o apagamento do sujeito da escrita. E a história ouvida ou lida se sobrepõe ao seu criador, ganha força, uma nova vida, ou diria mais uma

vez, é quando as palavras que dormiam nos livros acordam e nos fazem também acordar. Ensinou Foucault.

Esse seria um momento favorável para a nossa imaginação simbólica, seria o momento em que a vida do autor seria suprida, desprezado, uma vez que há o chamado da literatura para ser libertada do seu autor e ganhar vida nova.

Mas estando bem no olho do furacão, bem no meio de uma era altamente tecnológica, é chegado o tempo de não parar para conversar, não parar para se olhar, não parar para respirar, não parar para se escutar ou escutar o outro me falar.

E um novo obstáculo é criado para fazer com que o língua encantada, ou herói, entre, mais uma vez, no campo de batalha. E não será diferente dos contos de fadas. Haverá luta com guerreiros muito bem armados e a imaginação simbólica, terá que sobreviver ao tempo da pressa, da desumanização, da corrida pelo ouro, ainda que o ouro encontrado não signifique quase nada para o verdadeiro sentido de viver.

É dentro deste cenário que se encontra hoje o língua encantada. Os obstáculos se fortalecem pelo avanço tecnológico. As cadeiras de balanço são apagadas da memória e supridas pelas cadeiras de escritórios. O que antes servia para balançar e fazer o tempo da memória acordar e se manter vivo, em uma relação de troca entre quem conta e quem ouve as histórias ali contadas, tudo isso parece agora, querer desaparecer por completo, do conhecimento humano.

E o língua encantada se mantém herói, dentro desta história de encantamento, que por hora me ponho a contar. Posso afirmar que, assim como Jesus convocou Pedro para ser pescador de homens, o língua encantada foi convocado pela oralidade para ser pescador de ouvintes, e assim, ele se fará pescador de homens, mulheres e crianças.

Como pescar e multiplicar homens, mulheres e crianças?

Com a isca certa, o coração. Então, o língua encantada foi pescado também pela oralidade, porque as histórias ouvidas, lhes abriram os olhos e atravessaram o peito, se instalando no coração, construindo laços com as histórias, que o atingiram em cheio, ele se fez a própria história e, naturalmente assim, se fará pescador de homens, mulheres e crianças, porque:

contar histórias pode ser fermento para o imaginário.
Elas nascem no coração e, poeticamente circulando,
se espalham por todos os sentidos, devaneando,

gatiando, até chegar ao imaginário. O coração é um grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas. Com o coração, a gente sente e vê com olhos internos as imagens que nos fazem bem. (BUSATTO. 2007, p. 58, 59).

Mas essa relação de envolvimento amoroso com a literatura oral, não permanece no plano único da ideia, ela de fato acontece, e é tecida para quem se permite ser a pesca fácil, ou às vezes relutante, da literatura oral ou escrita, porque para além da palavra há os seus mistérios envoltos no todo que é a humanidade e seus complementos.

Por isso, também avanço nesta história acreditando no herói vencendo os obstáculos, porque ele fez da literatura o seu sangue, a sua cor, a sua pele, pois a ela se permitiu a entrega total.

Acredito fortemente que a literatura não tem fronteiras, oral, ou escrita, nela cabe o ser na sua totalidade: social, psicológica, moral, religiosa e todos os outros aspectos possíveis e imagináveis.

E se isso é tudo o que acredito não posso me perder da arte de contar histórias e, do que ela pode oferecer:

Ouvir um conto de fadas e absorver as imagens que ele apresenta pode ser comparado a espalhar sementes, de que apenas algumas serão implantadas na mente da criança. Algumas trabalharão de imediato em sua mente consciente; outras estimularão processos no seu inconsciente. Outras ainda, precisarão descansar por um longo tempo até que a mente da criança tenha atingido um estado adequado para sua germinação, e muitas, jamais criarão raízes. Mas aquelas sementes que caíram no solo certo se transformarão em belas flores e árvores robustas - isto é, darão validade e sentimentos importantes, promoverão percepções, alimentarão esperanças, reduzirão angústias – e, ao fazê-lo, enriquecerão a vida da criança então e para sempre. (BETTELHEIM, 2007, p. 217, 218).

Agora volto meu pensamento ao herói desta história, o língua encantada, o guardador de segredos. Mas o que é um segredo senão aquilo que se conta, ou se ouve no pé do ouvido e que se deseja manter em perfeito sigilo? É assim esse herói, ele sabe ouvir e guardar os segredos que ouviu dos pais, dos avós, dos professores, dos vizinhos, ou que um dia ouviu bem de dentro de algum livro. E tudo fica guardado,

lá dentro dele, porque pelas histórias ele foi pescado e depois se fez pescador. Pescador de homens, mulheres e crianças, como Pedro.

O herói, aqui referido, aprendeu a guardar alguns encantamentos para depois soprá-los aos quatro cantos do mundo, afinal ele sabe fazer uso dos segredos seus, porque está intimamente envolvido, preso, por vontade na trama ouvida, ou lida.

É sabido que a Literatura Oral é mãe da Literatura Escrita e que delas nascem alguns seguidores. Mas o cenário atual parece querer apagá-las e, assim, posso arriscar dizer que haverá um embate entre o língua encantada e a tropa armada da pós-modernidade que avança vorazmente.

Haverá um tempo em que mãe e filha terão que se encontrar e juntas com o língua encantada, no mesmo espaço, uma contribuirá para a resistência e permanência da outra. E esse tempo, parece ter chegado. É o que pretende o herói desta história, fazer crer na Arte de Contar Histórias como uma das tantas formas de se chegar ao mundo da leitura e, talvez, ao mundo da escrita.

Por isso, seria de bom tom dizer que, a história aqui narrada é baseada em fatos reais. E, portanto, o herói aqui é vivido por duas mulheres (Andréa Cozzi e Sônia Santos) e um homem (Antônio Juraci Siqueira), como parte de um só corpo chamado Cirandeiros da Palavra, e que por amor às histórias ouvidas, entrou no campo da guerra tecnológica em defesa da nossa imaginação simbólica.

Certos de que a antiga tradição do língua encantada ou Contador de História, ainda respira, tem vida e graça, os Cirandeiros da Palavras, habitantes do contorno das ilhas amazônicas, na cidade de Belém do Pará, acreditam que nem mesmo a velocidade da pós-modernidade rompeu o elo que os mantinha na escuta afetiva e efetiva de histórias, porque elas sempre favoreceram o bom desenvolvimento humano, e assim sempre será cada vez que os Cirandeiros da Palavra se dispõem ao contar e, pelos laços do afeto se conectam com o ouvinte e a memória emocional é tocada.

Eles atendem voluntariamente os chamados e seguem pelas escolas públicas, atravessam ilhas, praças, bosques e, com a voz de Roland Barthes, anunciam: “Sejam bem-vindos entre nós, vocês que chegam enfim ao prazer da literatura!”

(BARTHES, 2013, p.30). E convocam os seus ouvintes para acordar, e fazer acordar, as palavras que dormem nos livros ou dentro de cada um de nós.

Atentos ao compromisso do prazer do texto e sabedores da luta contra o avançado mundo tecnológico, eles se dispõem às inovações e, costumam um novo jeito de contar e encantar. Desta vez, a tradição se renova e traz um novo jeito e para cada público a fórmula se constrói: quando os adultos são seus ouvintes, o espaço é preenchido por canções e poemas costurados entre as linhas do enredo das histórias contadas. Quando as crianças são a pesca desejada, as cantigas de roda e os poemas ditos infantis enchem o espaço de graça e se entrecruzam nas histórias e todos são presos por vontade no amor pela palavra contada e ouvida.

E assim se mantém o movimento de resistência da Literatura Oral como meio para se chegar à boa formação do leitor, um leitor crítico e, por isso, ativo. E para que o esforço construído na marcha da resistência se consolidasse, esta pesquisa foi pensada como projeto de extensão na Faculdade de Letras da UFPa. O projeto MARLOM: Movimento de Assistência e Resistência da Literatura Oral e da Memória foi criado sob a coordenação da professora Giselle Maria Pantoja Ribeiro com o desejo maior de fazer o pulmão da capital do Norte respirar em pleno compasso de uma humanização que não quer ser extinta e se mantém resistindo, sempre resistindo.

Ter-Ser: Ter memória, ser história; por uma linguagem de resistência foi idealizado porque eu não imagino a existência de um tempo que a literatura não possa estar. Não imagino a existência de uma mesa que não possa servir literatura aos que dela têm fome. Não imagino a existência de um só jardim onde a literatura não possa germinar.

Imagino sim, que ainda há emoção para sentir e ouvidos para ouvir o enorme ruído da literatura mudando o homem.

Práticas culturais e religiosas do povo Assuriní do Trocará

Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro, UFPA/Cuntins-Cametá, bolsista/PIBIC/CNPq/AF

Benedita Celeste de Moraes Pinto, UFPA/Cuntins-Cametá

INTRODUÇÃO

Almeida evidencia a participação e importância do indígena como sujeito ativo na formação do Brasil como Estado nacional, fazendo parte fundamental da nossa história e que continuam presentes na nossa realidade e atualidade. Ao contrário da ideia criada no século XIX, na qual se buscava destacar os indígenas do passado com uma visão homogeneizada e romantizada destes sujeitos, essa ideia contribuiu para que fosse se modificando e apagando a história e identidade de muitos grupos indígenas, pois atribuíam seus traços de forma generalizada, não destacando as diversidades e especificidades de cada grupo de maneira diferenciada (ALMEIDA, 2010).

Os Assuriní da reserva Trocará, localizada no município de Tucuruí-Pará, norte da Amazônia Brasileira, cada vez mais vem aumentando sua população, assim como, tornam-se mais atuantes em meio a sociedade envolvente, pois buscam ganhar a sua autonomia perante aos órgãos de “proteção” e se representar para que eles próprios possam reivindicar seus direitos. A reserva Trocará é formada por quatro (04) aldeias: a Trocará que é a aldeia sede, a aldeia Ororitawa, a Oimotawara, e a aldeia Cachoeira. Além, dessas também está sendo criada uma aldeia nova, a Pikiá.

Contudo, somente a aldeia Trocará possui casas de Alvenaria, serviço de água encanada e energia elétrica, sendo que muitos dos seus moradores principalmente os mais velhos reclamam muito do calor excessivo sofrido em decorrência das casas serem muito fechadas e o espaço pequeno, sendo assim alguns indígenas construíram nos fundos de tais casas, moradias no modelo tradicional, cobertas de palha como forma de fugir do calor, pois como afirmam tal modelo é mais ventilado.

As casas que foram construídas na comunidade, seguindo o

modelo urbano de habitação, ocorreram intencionalmente como uma forma que o governo encontrou para ressarcir tais habitantes que sofreram com o processo de construção da Hidrelétrica de Tucuruí. Pois, ao se estabelecerem nessa região, primeiramente se fixaram nas proximidades do rio Tocantins, mas à medida que as obras desta hidrelétrica foram sendo desenvolvidas, houve inundação da área ocupada pelos indígenas Assuriní e conseqüentemente tiveram que deixá-las, se estabelecendo nas proximidades do Trocará, onde permanecem até hoje.

Em relação aos danos sofridos em decorrência da construção da Hidrelétrica de Tucuruí, que segundo muitos habitantes da aldeia Trocará não trouxe nenhum benefício para os Assuriní, muito pelo contrário é a grande responsável pela escassez de alimentos que sofrem atualmente. Pois, como se pode ouvir de muitos deles, que quando moravam na beira do rio a fartura de alimentos era muito grande e viviam muito bem. Oliveira Assuriní, uma das lideranças da Aldeia Trocará, relata os danos e malefícios que foram ocasionados em decorrência da construção da Hidrelétrica:

Tivemos problemas crescerem muito... Aumentou a perseguição na reserva também porque os trabalhadores que vieram pra cá, quando acabou a obra ficaram aí a “ver navios” né, aí pra sobrevivência entram na reserva pra pegar caça, pegar peixe também né, então houve invasão por causa dessa construção da Hidrelétrica de Tucuruí, então nós não tivemos ainda nenhum tipo de retorno que possa é... Dizer que nós estamos sendo beneficiados por causa que houve esse impacto por parte da Eletronorte e até agora não tivemos nenhum tipo de retorno (Fala de Oliveira Assuriní, 39 anos, uma das lideranças do povo Assurini).

Contudo, a comunidade indígena Assuriní do Trocará é bastante populosa e cada vez mais vem crescendo. De acordo com o professor indígena Waremoa Assuriní, atualmente a reserva Trocará é composta por mais de setecentos (700) habitantes aproximadamente, sendo que quando morre um (01) Assuriní, nascem outros três (03) ou cinco (05) indígenas na comunidade. Esses dados não são maiores porque atualmente em decorrência da escassez de alimentos como a caça e a pesca, os casais buscam métodos para evitar a gravidez dentro da comunidade, o que contraria os mais velhos, que ainda buscam seguir

de acordo com sua tradição, repassando os ensinamentos dentro desta comunidade indígena mesmo diante das inúmeras mudanças que sofreram.

Ao se referirem a questão cultural, os mais velhos, como por exemplo, o cacique Poraké Assuriní, afirmam que,

AFUNAI já não deixou mais ir pro mato, e mandou marca esse terra aqui pra nós, viver aqui, mas nunca perdemo nossa cultura graças a Deus ainda tá vivo nossa cultura, nosso costume, mas criança que não deixemo perde a voz né, é sempre a luta em cima dele ai, o Waremoa que estuda também, Pirá, Sakamiramé, né, ai nunca morreu nossa cultura, sempre agente dança, a gente faz festa do Jacaré pra eles (Fala do cacique Poraké, 77anos).

Sendo assim os Assuriní continuam com seus traços culturais cada vez mais vivos, buscando sempre serem repassados através dos mais velhos para os mais jovens, claro que muitos foram modificados, pois não se pode esperar que as práticas culturais ficassem estagnadas no tempo sem sofrerem alterações, pois estão em constantes mudanças e são dinâmicos em meio à sociedade envolvente, mas sempre buscando dar continuidade como forma de manter viva sua própria cultura se reinventando e permanecendo viva em meio à sociedade e em sua comunidade (CUNHA, 2012).

A diversidade cultural dos povos indígenas é mais uma somatória para a formação cultural pluralizada que atualmente é a sociedade brasileira, tais povos por muito tempo ficaram a margem desse processo de valorização cultural, em decorrência da pouca visualização de sua trajetória desde o processo colonial e do quanto foram fundamentais para a formação cultural de nossa sociedade, sendo necessário que se busque maior conhecimento cultural das diversas etnias, não julgando como por muito tempo foi feito no senso comum, que tais povos não possuíam mais ou perderam muito de sua cultura (ALMEIDA, 2010).

Observa-se na aldeia Assuriní do Trocará e através dos relatos de alguns habitantes que muito dos traços culturais desse povo são cada vez mais inseridos no cotidiano deste povo, mesmo em meio às mudanças que levaram a transformação de muitas práticas realizadas antigamente, buscam cada vez mais continuar repassando, suas danças, suas músicas, seus ritos e muitos dos costumes, como forma de resistência e identificação étnica. As quais são inseridas não apenas

pelos mais velhos e lideranças, que de certa forma são os porta voz da comunidade, e procuram sempre arraigar no cotidiano desse povo tais práticas, mas as crianças e jovens são agentes de transmissão cultural, visto que é possível observar nos momentos de diversão e brincadeiras, que realizavam de forma descontraída no centro da aldeia, através de danças, cantos e pinturas, imitam as práticas e vivências dos mais velhos e assim, repassam seu legado cultural para outras crianças.

FESTAS E RITUALIZAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DA RELIGIOSIDADE ASSURINÍ

A vivência do povo Assuriní é carregada de danças, cantos e festas, tais características é parte atuante de seus traços culturais e religiosos, trazendo ao longo dos anos juntamente a seus habitantes um inestimável valor e diversidade cultural. As diversas festas de iniciação praticadas pelos Assuriní em sua comunidade trazem consigo um grande valor religioso em sua realização fundamentando a religiosidade Assuriní justamente pelo fato de tais festas apresentarem em suas ritualizações fortes crenças míticas e ritos que são fatores caracterizantes da religiosidade indígena.

Em meio a tais festas algumas merecem destaque pelo forte valor simbólico, mítico religioso que as caracterizam, como a festa do jacaré e a festa da Tukasa. Em relação à festa do Jacaré, para os habitantes da comunidade Assuriní é composta de um significado estreitamente interligado as práticas religiosas desse povo, possuindo uma grande complexidade em sua realização, exercendo todo um significado simbólico que caracteriza os traços religiosos e culturais dessa comunidade indígena. Como se percebe na fala do cacique Poraké Assuriní.

Jacaré seguinte, jacaré agente junta né, agente marca o dia né pode ser setembro, outubro que agente pega jacaré, quando a água tá seca, agente pega jacaré ai agente nu mata, agente carrega vivo na costa, ai junta tudinho jacaré, quando tive vinte ou trinta, jacaré ai agente, faz a festa dele ai nos vamo amarrar tudinho jacaré homens um dois três pra carregar né, ai nos traz do mato né, ate chegar onde vai sair à festa né, Tekatawa que chamo, ai agente dança com jacaré, ai depois que joga na costa, que vai cozinhar mata o jacaré né, vai matando tudinho, dança com o jacaré vivo na

costa porque o jacaré amostra é pajelante pra pessoa né, não é todo mundo que respeita o jacaré também né mais tem algum pessoa que respeita e ele amostra pra caminho né, como é Nakawaé né, Nakawaé respeitou jacaré depois de um tempo ele exerceu como pajé. (Fala do cacique Poraké, 77 anos, liderança do povo Assurini).

Na fala do cacique Poraké pode-se notar o quanto é complexo o processo de realização da festa do jacaré desde sua iniciação até o termino, pois é carregada de misticismo e significado que a torna muito perigosa aos olhos de pessoas leigas ao assunto e que não conhecem e entendem o processo de realização cultural que está por traz dela, e é necessário que haja respeito na sua realização para que assim, e em meio a todo o processo minucioso exercido no ritual, possa quem sabe, surgir um futuro pajé.

Dessa forma, a festa do jacaré tem todo um significado simbólico para os indígenas Assurini, além de ser carregada de espiritualidade, sua participação é restringida, sendo que a mulher apenas pode observar não havendo participação direta, podendo comer a carne do Jacaré somente após seu marido e os demais homens se alimentarem e levarem para suas casas à porção destinada as esposas. Da mesma forma, o próprio homem deve seguir as determinações estabelecidas no processo de ritualização como, por exemplo, se abster de relações sexuais nesse período, haja vista que podem ser remetidos de consequências graves se não seguir as determinações, como se pode observar na fala de Toriaiwa Assurini.

Não pode ter relação sexual. O outro que fumou também não pode ter relação sexual principalmente se o pajé chegar e falar olha tu não pode ter relação sexual hoje, durante dois três dias ele vai determinar então você não pode fazer isso, isso já aconteceu uma vez, com um índio né, do pajé chegar e falar olha hoje tu hoje não pode ter relação sexual com tua mulher, ai foi só isso e pronto na hora que a mulher dele achava que não ia acontecer nada e ele falava olha não posso, que o pajé falou que não posso ter relação hoje, ai com muita insistência da mulher dele foi e ficou com ela na mesma hora que ela tava lá.. Ele morreu. É porque segundo conta a historia né a alma dele caiu né, ai o pessoal que tavam na Tekatawa escutou o barulho dele

cair no chão, ai o pajé falou assim o, o fulano morreu, e realmente ele tinha morrido, encima da mulher dele (Fala de Toriaiwa Assuriní, professor de língua indígena na Aldeia Assurini).

Percebe-se na fala de Toriaiwa Assuriní, que esse processo de ritualização das festas é muito minucioso, onde o indígena precisa seguir de acordo com a orientação de seu líder espiritual que nesse caso é o pajé, logo se desrespeitar o que o detentor do conhecimento lhe orienta, pois este é quem sabe lidar com os espíritos que estão inseridos nessa ritualização, esse indígena pode ser arremetido de graves consequências que podem até lhe tirar a vida. Dessa forma se pode analisar que na cultura religiosa Assurini em meio à realização das festas busca-se manter o respeito em torno da palavra dos mais velhos e sábios da aldeia, em principio em torno da figura do pajé, mas devido a sua ausência na comunidade, tal função é designada as demais lideranças que passaram também pelo processo de ritualização juntamente ao pajé Nakawaé Assuriní, como forma de revalidarem e tornarem ativas cada vez mais a palavra dos mais velhos juntamente aos demais moradores da comunidade, pois são estes que detém o conhecimento em torno das tradições e a quem devem ser respeitados.

Outra festa que merece destaque, pelo seu caráter simbólico e por estar estritamente ligado aos ritos Assurini, é a Tukasa. Uma festa, onde de acordo com o que se pode observar nas falas dos entrevistados, acontece uma espécie de preparação para o indígena se tornar pajé. Peppe Assurini afirma que,

A Tukasa ela era feita no dia da festa né, primeiro é feita Tekatawa. Tekatawa é onde tira as musicas, conta historia né, ai depois que inicia a festa, que é que faz a Tukasa né, por isso que ela é com palha bem verdinha ainda, eles vão entram dentro da Tukasa né, ficam lá, eles colocam a musica lá, até depois esperam pra poder dançar né, a maioria das pessoas, quem dançam são os veios, três pessoas eles danças só, as mulheres acompanham também, mulheres cantam pros homens, e os homens dançam dentro da Tukasa. Então símbolo maior do Pajé realmente é a Tekatawa e a Tukasa, é por que lá é onde é feito as festas tradicionais mesmo que são da nossa cultura Assurini. (Fala do professor Peppe Assurini, 31 anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará).

Percebe-se então que a Tukasa é uma espécie de casa indígena no modelo tradicional toda feita de palha de palmeira, onde os participantes exclusivamente os homens, dançam e cantam, ritualizando e recebendo as instruções de seu líder nesse caso o pajé ou os mais velhos da aldeia.

Durante a festa da Tukasa os participantes podem receber Karowaras, que são espíritos, que incorporados em determinadas pessoas e precisam ser dominados, pois podem colocar em risco não apenas suas vidas, mas também das demais pessoas que se encontram no local, devido o forte caráter místico que apresentam. Os Karowaras recebidos no decorrer da festa são representados com dentes de animais da mais diversa natureza, como jacaré, peixes entre outros, e misturados juntamente aos demais ingredientes de fumo do Tawari, que é tragado pelos participantes da Tukasa. Dessa forma, os participantes recebem o Karowara através de dente de algum animal e da fumaça do Tawari. Assim, o fumo do Tawari provoca ou chama o Karowara, e este passa a dominar a pessoa, ditando ordens, como por exemplo, atacar e comer animais que estiverem em sua frente, principalmente aves. Segundo os Assurini, um fator que chama atenção dos Karowaras são os aromas presentes no local, como perfumes, sabonetes e o sangue. E as pessoas que estiverem com um desses aromas podem ser atacadas. Pois, a pessoa cujo Karowara esteja incorporado nela fica com sua visão comprometida, não diferenciando, portanto, uma pessoa de um animal. Neste estado, pode se voltar contra alguém da aldeia, por isso o cuidado que os Assurini têm em selecionar os participantes da festa da Tukasa. Dizem que mulheres e crianças são mais suscetíveis a esses ataques da pessoa incorporada por um Karowara devido à mulher ter seu período menstrual e as crianças serem mais agitadas, sem autodefesa, e por isso podem ser mais suscetíveis aos ataques punitivos dos Karowaras.

É um processo que merece atenção e cuidado, pois envolve um grande poder mítico e importante para os Assurini devido ser um dos processos que prepara o indígena para se tornar pajé. Oliveira Assurini afirma que a Tukasa é a *“representação da tradição e vivência dos anciãos da comunidade”*, onde se busca através dessa festa a preparação de um novo pajé. Além de apresentar todo um cuidado em sua realização pelo forte caráter religioso:

A Tukasa é uma coisa seria, por isso que quando fazem a dança do pajé, justamente é pra preparar o índio pra ser pajé, não é todo mundo que pode, por isso que as crianças não pode brincar, mulher não pode brincar

dentro, é que acaba acontecendo alguma coisa, como aconteceu com o índio que foi brincar dentro dela e foi carregado pro céu o pessoal fala, o índio foi cantando arrependido por que tava brincando dentro da Tukasa, então Tukasa é uma coisa seria (Fala de Oliveira Assuriní, uma liderança do povo Assurini).

É necessário que se imponha respeito e restrição a quem participa e do jeito que participa. Mesmo que todos possam assistir tal festa, como as mulheres, homens e crianças, dentro da Tukasa, apenas as pessoas selecionadas podem entrar e participar dos cantos e danças, no caso específico só os homens, pois são menos suscetíveis ao ataque dos Karowaras.

Desta forma, pode-se notar que as festas de iniciação a pajé, é a maior forma de religiosidade Assuriní, pois está ligada ao desejo desse povo em formar o pajé, a sua liderança religiosa. Embora após a morte do pajé Nakawaé Assuriní, já tenha ocorrido algumas vezes à festa da Tukasa, porém ainda não existe outro pajé dentro da aldeia. E com a realização de tal festa visam preparar ou formar um novo pajé Assurini para que venha guiar os mais jovens, orientar religiosamente, já que o pajé tem a frente à função que exercer os ensinamentos, suas crenças e ritos.

PAJÉ, O SIMBOLO DA RELIGIOSIDADE ASSURINÍ

A festa de iniciação, realizadas na aldeia Assuriní, tem um forte caráter simbólico, onde expressam seu misticismo e religiosidade, e também onde se repassa para os mais jovens, muito das tradições realizadas pelos mais velhos como forma de manter vivos os seus traços culturais e religiosos.

Nessa luta por repasse de valores culturais e religiosos, a figura do pajé tem um papel fundamental para sua continuidade, pois dentro da comunidade quando era vivo o pajé representava uma figura sagrada no qual, todos respeitavam e admiravam e mesmo após sua morte, esse respeito e admiração continuam pelos mais velhos a esse guia espiritual.

Peppe Assuriní fala da importância que o pajé Nakawaé Assuriní exercia entre os habitantes da Aldeia Assurini do Trocará,

O pajé tinha papel fundamental na comunidade devido ser, o grande medico da aldeia, pois tudo que

se necessitava em relação às práticas de cura era a ele que se recorria, com isso conquistou o respeito de todos, tornou-se um líder dentro da comunidade um verdadeiro rei, onde todos paravam quando ele passava. Foi um grande atleta líder, foi um grande Pajé realmente né, e ele é sempre lembrado também. Foi uma perda muito grande pros Assurini que até desfalcou a comunidade até, mas ele vem sempre sendo lembrado. (Fala do Profº. Waremoa Assurini, mais conhecido por Peppe, 31 anos).

Percebe-se através desta fala e de tantas outras que se registrou na Aldeia Trocará, que o pajé é tido como um líder, o qual detinha os saberes de cura e a quem recorriam sempre que necessitavam, era o curador, médico, da comunidade. Dizem que quando o pajé Nakawaé Assurini estava vivo não precisavam utilizar remédios de origem não indígena, mas sim, eram cuidados com os conhecimentos que este pajé detinha. Como fica evidente na fala do prof. Pirá Assurini,

Falo pras pessoas também que se nosso pajé tivesse vivo nenhuma dessa ai ia adoecer, que dizer ia adoecer mas rapidamente ele curava pessoa né, vê uma criança tava doente, engolia um espinho ele logo tirava o espinho e mostrava pra pessoa né, os insetos que ele tirava da pessoa ele mostrava pra pessoa na palma da mão... É um pajé como aquele lá não tem ó (Fala do professor Pirá Assurini).

A importância do pajé ainda é muito presente entre os habitantes da aldeia Assurini do Trocará, mesmo após sua morte ha mais de dezesseis anos o povo Assurini, mantêm a crença nos seus poderes de curas e nos processos de ritualização e dialogo com o sobrenatural. Os habitantes dessa comunidade indígena dizem sentir muito a falta de um pajé entre eles. Pois, desde a morte do pajé Nakawaé, nenhum outro assumiu seu lugar, devido o compromisso e o forte caráter místico para poder estabelecer contato com os Karowaras, que os possíveis aprendizes devem ter para poder se desenvolver e se tornar pajé.

A preparação para se tornar pajé apresenta toda uma ritualização, no qual é feita por algumas fases e por diversas formas de preparativos. Os Assurini dizem que aquele que tem alguma propensão para pajé faz uma longa viagem cheia de perigos até se encontrar com o espírito da onça, denominado de Sawara. É através do contato com esse espírito

que o possível pajé passa a receber o Karowara que lhe dá o poder de curar, de entender o mundo dos espíritos. Contudo, para que esse sonho se efetive o aprendiz de pajé tem que aprender a lidar com as forças sobrenaturais e aprimorar seus conhecimentos a respeito dos mitos, das músicas e das danças Assurini.

A festa da Tukaça é o momento primordial desse aprendizado, os Karowaras são invocados e recebidos com o tawari, que é fumado pelos participantes desta festa. Neste momento, se dá o aprendizado das histórias e dos diálogos com os espíritos da natureza, das músicas e das diferentes danças que é de responsabilidade principalmente do pajé, mas na ausência deste os sábios da aldeia, que são os homens mais velhos, se responsabilizam de contar as histórias e ensinar as músicas e danças para o iniciado. É, portanto, um momento de aprendizado informal onde os mais velhos transmitem para um possível líder espiritual as histórias dos seus ancestrais. O cacique Poraké ressalta que *“é muito importante que a pessoa cante e dance de tempos e tempos para que não se esqueça”*. Além, de ser necessário que se tenha o sono pesado, pois é através do sonho que o pretense pajé recebe os espíritos, porque se a pessoa tiver o sono leve não tem como os Karowaras incorporarem para que se possa estabelecer diálogos com o sobrenatural, para realizar as práticas de curas, se tornar pajé.

O processo de preparação de um indígena Assurini propenso a pajé é constituído por muitas fases até que ele se torne apto para assumir tal responsabilidade. O professor Toriaiwa Assurini relata a seguir algumas dessas fases:

Então um dia o índio dorme e tem um sonho, é como o papai sempre contava, é assim mais ou menos, é a linha da preparação é quando ele do nada tá num lugar, onde tem uma árvore gemendo né, ai diz que ele tem que ir com o fumo... Sempre tem uma pessoa tipo onde diz faz isso, não sabe de onde vem aquela voz né... Fala fulano faz isso ai joga o fumo acalma aquela coisa, aquele árvore lá, para de gemer, passou por uma etapa... E vai pro outro, chega lá tem um... Isso foi o que ele sonhou né contou pra mim... Tem um jacaré bravo lá não deixa passar pra àquela lagoa ali, tem que acalmar aquele jacaré. Ele se acalma você passa né. A última etapa que tem dele tem que outros também têm a piranha, tem o peixe que é bravo também, né... A última etapa é um cadáver que tá lá gemendo, né. Só

que esse cadáver no caso, você não pode só chegar e jogar o fumo, né, e jogar aquele fumo, não. Você tem que ir lá pegar se for teu dom de chegar e só passar a mão, é ele que vai determinar lá. Mas nesse caso, desse cadáver, você tem que pegar e apalpar a coisa, identificar onde tá e chupar, né. Na hora que você chupa aquela coisa nojenta que tá lá, mas na hora que você se aproxima dele... Papai contando falou que fede só a fumo, né, não é aquilo podre não é só o fumo que cheira naquele cadáver todinho entendeu... Então você tem que chupar todinho e fazer ele ficar bom. Ele fica bom, é a etapa final, que aquele que você chupou ali, e aquele que você absorve e engata aqui [na garganta], no caso que é o que eles chamam de Karowara, você não pode engolir. Então depois disso, na mesma noite, você já pode ir e tirar a dor de alguém que esteja sentindo dor. Então é por isso que a pessoa não pode tomar, não pode comer, senão a pessoa engole o Karowara. E passando essa etapa, você já curou alguém, aí você fica normal e passa a exercer a pajelança, né. Então essas são as etapas, mais ou menos, do pajé, quando ele chega a esse nível, né, e se torna pajé mesmo (Fala do professor Toriaiwa Assurini, professor de língua indígena na Aldeia Trocara).

O que se pode perceber diante de tal sonho é que o indígena pretendo a pajé ao percorrer o caminho até Sawara, o espírito onça, deve demonstrar o domínio sobre três fatores importantes para que possa chegar até o seu destino, primeiramente tem que dominar a flora, quando detém o controle sobre a árvore, depois sobre a fauna quando exerce o domínio sobre o jacaré e por fim precisa dominar o ser humano quando encontra o cadáver e o faz ressuscitar mediante a cura, somente depois dessas três etapas é que ele recebe o Karowara para lhe ajudar nas práticas de cura.

Depois de tal sonho onde a pessoa conseguiu passar por todos os testes no decorrer do caminho que o leva ao encontro de Sawara, o espírito da onça, ela conta para os demais indígenas da comunidade o sonho que teve, que a partir de então passa a ser analisado pelos sábios, os mais velhos da aldeia. Porém, é importante ressaltar, que depois do sonho, ao acordar esse iniciante de pajé Assurini não pode comer e nem beber nada até realizar uma cura, quando, possivelmente, retira o

Karowara de um determinado indígena. Se ele for bem sucedido nesse processo estará apto para se tornar pajé. E, a partir de então passará a ser não apenas um o líder espiritual, mas também um grande chefe dos Assurini.

Atualmente uma das maiores representações simbólica do pajé está na Tekatawa, a casa onde são realizados os rituais das festas tradicionais Assurini. Segundo os Assurini era também onde o pajé Nakawaé Assurini se preparava para as festas, dizem que ele ficava por muitas horas, de cócoras, meditando e compondo as letras das músicas que seriam cantadas nas festas de iniciação a pajé, como a do Jacaré e a Tukasa.

A Tekatawa é um espaço de interação do povo Assurini do Trocará, é uma casa de cerimoniais onde os homens se reúnem para preparar e fazer as festas de iniciação tradicionais da cultura Assurini. Na Tekatawa também são compostas as músicas que fazem parte dos rituais das festas Assurini, dentre as quais se destaca do Jacaré. É importante ressaltar que o local de construção da Tekatawa é estratégico, pois deve ser construída de frente para o leste, onde está o espírito onça, Sawara, desta forma, sua construção está ligada não só ao meio social da comunidade, mas também ao sobrenatural, para qual se faz maior reverencia, ou seja, representa a maioria das questões religiosas dos Assurini.

Pinto e Procópio afirmam que a prática da pajelança vem sofrendo alterações, na aldeia Assurini uma vez que a mesma vem sendo cruzada com ritos do catolicismo e das igrejas evangélicas, que estão convertendo adeptos nesta aldeia, interferindo, portanto, na cultura desse povo, contribuindo no esfacelamento dos cultos aos deuses da natureza. Contudo, o povo Assurini presta grande reverencia a figura do pajé, representada em totens de madeira expostos no Centro Cultura Teapykawa Assurini e afincado no centro da aldeia Trocará, entre a Tekatawa e o campo de futebol. Os Assurini acreditam que o espírito do pajé Nakawaé está em uma onça, que passeia constantemente pela reserva Trocará. Os indígenas mais velhos dizem que o pajé está passando para fazer uma visita, e avisam para todos os habitantes da comunidade que tenham cuidado para não serem atacados, castigados por essa onça (PINTO e PROCÓPIO, 2013).

Os Assurini vêm na figura do pajé uma espécie de Deus, onde ele é quem pode livrar a comunidade das inúmeras doenças remetidas a esse povo, sua falta é constantemente sentida principalmente nas falas

dos mais velhos que lamentam sua ausência, e dizem que se existisse outro pajé dentro da comunidade ou “se o velho Nakawaé” ainda fosse vivo, não estariam arremetidos a doenças. E nem se instalariam na aldeia Assurini outras religiões como as igrejas evangélicas, pois ele se responsabilizaria em manter o bem estar da comunidade e dessa forma seguindo firmemente os ritos e práticas de curas características do povo Assurini. Oliveira Assurini, uma das lideranças Assurini afirma que o pajé é a maior representação do poder espiritual do povo Assurini, que ele detém o conhecimento, *“ele é como um dicionário onde tudo o que os indígenas querem saber recorrem a ele, pois tem a respostas para todas as perguntas”*. Percebe-se, portanto, o quanto a figura do pajé é representativa para esse povo, que sente muito a sua ausência, e ainda espera o surgimento de um novo líder espiritual.

INSERÇÃO DE CREDOS NÃO INDIGENAS E RESISTENCIA ASSURINI

Após a morte de Nakawaé, o ultimo pajé que a aldeia Assurini possuiu, os mais velhos dizem que houve muitas mudanças nos hábitos e costumes do seu povo, principalmente em relação ao respeito aos mais velhos, e a introdução de outras religiões dentro dessa comunidade. Atualmente existem duas igrejas evangélicas na aldeia, mas a relação com outras ordens religiosas já perpassam algumas décadas.

Primeiro, através do contato com missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e também através da igreja Adventista do Sétimo dia que ficou pelo período de três anos na aldeia, com intuito de ajudar na diminuição do índice de bebida alcoólica dentro da comunidade, mas que não permaneceu mais tempo, devido interferir no modo de agir e no cotidiano dos Assurini, principalmente em torno do seu modo de vida e em suas práticas religiosas, como por exemplo, terem que guardar o sábado, não podendo nesse dia trabalhar em suas roças, pescar e caçar. Da mesma forma, proibiam a pintura corporal e a cantoria das músicas tradicionais na língua materna, assim como também faziam alguma restrições alimentares, com a proibição de certos tipos de alimentação, como a carne de porco do mato, o porcão, um dos principais pratos dos Assurini, e alguns tipos de peixes de pele.

Nestas condições, muito além da intenção de diminuir o índice de alcoolismo, os representantes da igreja Adventista do sétimo dia, passaram a interferir diretamente na cultura e religiosidade Assurini,

além de haver interferência na sobrevivência desse povo, pois a partir do momento que não caçavam, pescavam e restringiram sua alimentação, muitos indígenas começaram a passar mal, visto que estavam sem os nutrientes básicos para sua sobrevivência. Desse modo, diante da intervenção de outros credos não indígenas na religiosidade e no modo de vida da comunidade Assuriní, os mais velhos e a lideranças dessa aldeia se reuniram, conversaram entre si e decidiram pela saída permanente desta igreja. Portanto, se opuseram a tais restrições na perspectiva de buscar manter os seus costumes, os seus hábitos e ritos, resistindo à interferência de não indígenas, dando continuidade a seus traços e práticas culturais e religiosas.

As igrejas que estão atualmente na comunidade não interferem explicitamente no modo como os indígenas se portam, e nem definem algo que deve ser estabelecido. Mas, o professor Peppe Assurini diz que se preocupa com introdução dessas novas religiões na comunidade porque os mais jovens ao focarem nelas, *“acabam deixando de lado as que eram exercidas antigamente”*. Como se pode verificar, a presença de tais igrejas entre os Assurini é algo a ser analisado, pois em decorrência do que foi percebida sua interferência é muito maior do que se possa imaginar. Os cultos realizados pela Assembleia de Deus no Centro Cultural Teapykawa Assurini (local onde são realizadas as festas culturais, reuniões e demais atividades dessa comunidade indígena), são muito movimentados, reunindo mulheres, homens e principalmente crianças que são a maioria, sendo que, enquanto o pastor prega juntamente com outros fieis, elas brincam entre si, ou estão deitadas pelos espaços do cultural. Sem falar que os cultos também contam com a presença de algumas das lideranças indígenas da aldeia.

Em relação à interferência nos ritos e costumes dos Assurini, o pastor da Igreja Evangélica Assembléia de Deus, responsável pela realização dos cultos na aldeia Trocará, afirma que esta igreja não interfere de maneira alguma na cultura indígena. Conta que a vinda desta igreja para aldeia foi para atender um pedido do cacique Poraké, que lhe pediu ajuda na reabilitação de jovens indígenas viciados em bebidas alcoólicas, foi a partir daí que começou a desenvolver entre os Assurini o projeto *Reviver: resgatando vidas para cristo*, através do qual tenta amenizar, através da conversão e da fé o vício do álcool entre os habitantes desta aldeia.

Contudo, como se pode perceber durante a realização do culto evangélico na aldeia Trocará, a pregação do pastor e dos seus ajudantes

é muito bem pensada, programada para desmistificar as crenças dos Assurini. Devido os Assuriní possuírem estreita relação religiosa e interligação com a figura do Pajé Nakawaé, cuja importância, respeito e contribuição são imprescindíveis para este povo, que ainda o vê como um grande líder, um verdadeiro rei, que após a morte teria se encarnado em uma onça, que vive nos arredores da aldeia Trocara vigiando seu povo, este é visto como uma espécie de guardião da floresta e do seu povo. Percebendo essa grande ligação religiosa dos Assurini com a figura do pajé, os pastores buscam, através das pregações feitas durante os cultos evangélicos, desmistificar essa visão, de tal forma que na noite que se assistiu um desses cultos na aldeia, a leitura escolhida foi retirada do primeiro capítulo do livro de gêneses, da bíblia Sagrada, o qual aborda que os animais foram feitos para serem dominados pelos homens, e que não há por que os temer, não precisa ter medo de onça, por que onça é um animal, e animais devem ser dominados por nós:

Então Deus disse: “Façamos o homem a nossa imagem e semelhança. Que ele domine os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os reptéis que rastejam sobre a terra”. E Deus criou o homem a sua imagem; a imagem de Deus ele o criou; e os criou homem e mulher. E Deus os abençoou e lhes disse: “Sejam fecundos, multipliquem-se, encham e submetam a terra; dominem os peixes do mar, as aves do céu e todos os seres vivos que rastejam sobre a terra”. E Deus disse; “Vejam! Eu entrego a vocês todas as ervas que produzem sementes e estão sobre toda a terra, e todas as árvores em que há frutos que dão sementes: tudo isso será alimento para vocês. E para todas as feras, para todas as aves do céu e para todos os seres que rastejam sobre a terra e nos quais há respiração de vida, eu dou a relva com alimento”. E assim se fez. (Livro de Genesis, Cap. 1. Vers. 26 a 30, Bíblia Sagrada).

A partir dessa leitura e do discurso do pastor, é possível perceber que se busca inserir entre o povo Assuriní os ritos e credos das religiões não indígenas, sem se preocupar, portanto, em respeitar os credos e crenças desse povo, pelo contrário, a desmistificação e negação deles são visíveis. Nestas condições, muito além do intuito de restabelecer os jovens que estão se viciando nas bebidas alcoólicas, tem como objetivo principal a conversão de fieis. Por outro lado, se observa

que o alcoolismo não mudou muito com a presença da referida igreja evangélica na aldeia Assurini, onde continua havendo um alto índice de jovens usuários de bebidas alcoólicas. Assim, o pastor busca conquistar e adquirir novos fiéis dentro da comunidade, principalmente por meio das lideranças indígenas Assurini que participam dos cultos e depois através das crianças, que são as maiores frequentadoras desses cultos.

Neste sentido, para conseguir adeptos dentro usam diversas estratégias. Para atrair as crianças e fazê-las participar dos cultos que acontecem no Centro Cultura Teapykawa Assurini, os pastores trazem pipocas, que, com intuito de prender a atenção das crianças, são distribuídas apenas no final dos cultos. Mesmo sem prestar atenção, porque as crianças ficam brincando entre si, mas permanecem no local do culto até o seu final, quando acontece a distribuição da pipoca, depois disso, se dispersam.

Partindo dos pressupostos: até quando será assim? Por enquanto as crianças vão para os cultos em busca da pipoca ofertada. Mas, à medida que essas crianças vão crescendo e a igreja vai se estabelecendo dentro da comunidade, elas irão se habituando a ir aos cultos, começarão a prestar atenção no que é pregado pelo pastor, ou seja, pode chegar um tempo no qual essas crianças não queiram mais pipoca, e sim ouvir o que estar sendo pregado pelo pastor, e desta maneira, as praticas e ritos míticos baseado na crença dos seres da natureza com intermediação do pajé, conforme acreditam seus avós e pais, corre o risco de serem negadas ou esquecidas.

Essa é a grande preocupação dos mais velhos e das lideranças Assurini, que procuram reavivar os ritos e práticas que eram realizadas anteriormente na comunidade, principalmente àqueles que eram exercidos pelo pajé Nakawaé, como forma de transmitir para os mais jovens traços culturais e religiosos Assurini. A preocupação com presença das igrejas evangélicas na aldeia Trocará pode ser exemplificada através da fala de Oliveira Assurini, uma das lideranças desse povo:

Agente que já vem trabalhando muito tempo né, não é contra nenhum tipo de religião, mas nós temos a nossa religião que agente poderia tá dando prioridade. O que vai acontecer e essa é a minha preocupação porque já tem Igreja Batista, Assembleia de Deus e a Universal, que já estão conversando ai, pode também acontecer que haja briga entre as igrejas aqui dentro e acabe desestruturando a própria comunidade. Então esse é o meu medo, né. Ou então agente vai ter que definir

porque não tem nada decidido também. Construíram essa igreja ai que primeiro veio à Assembleia de Deus e depois foi chamando as outras. Só que é assim o pessoal que se batizaram numa igreja não sabe o motivo dessa religião até porque, olha o papai é da Assembleia de Deus, a Vanderléia que é da Batista foi junto, então ela não sabe o que quer ainda. As igrejas deveriam ter feito uma reunião para tá explicando o seu significado, porque cada religião tem uma norma, isso que agente deveria está conversando. (Fala de Oliveira Assuriní, 39 anos, uma das lideranças dos Assurini).

O que se pode notar na fala de Oliveira é justamente o receio de que a presença dessas igrejas pode representar entre o povo Assurini, podendo interferir no seu modo de vida, influenciado e ocasionando mudanças nas suas práticas tradicionais que eram exercidas pelos mais velhos. Oliveira fala sobre a interferência nas práticas indígenas e o possível apagamento de seus ritos:

É porque a igreja o que é que ela quer, pede que não pode fumar, o pessoal tem que fumar aquele tawari, né? Para poder o espírito incorporar nele, para se tornar pajé, ai não pode usar o fumo. Tem certas pinturas que não pode também, igual a Adventista, não pode comer peixe de couro, não pode comer porção, então é uma situação que agente tem que conversar. (Fala de Oliveira Assuriní, liderança Assurini).

Então há uma grande preocupação, pois como Oliveira aborda, muito ainda precisa ser conversado e definido entre os habitantes da aldeia Assurini do Trocara, para que seja resolvida a presença das igrejas dentro da aldeia. Na opinião de Oliveira, para se evitar atrito, deveria ser instalado um centro ecumênico para que todas as religiões que quisessem fossem pregar lá dentro, e não se estabelecesse fixamente, como é o caso da Assembleia de Deus, que construiu uma igreja dentro da comunidade Assuriní, e apenas esperam instalações elétricas para inaugurá-la e assim terem a pretensão de impregnar e determinar suas crenças entre aos indígenas Assurini.

Contudo, como já foi mencionado anteriormente, apesar de haver atualmente a interferência de outras religiões de origem não indígena dentro da aldeia Trocará, e conseqüentemente gerar mudanças em suas práticas culturais e religiosas, principalmente entre os mais

jovens, que muitas vezes já não querem seguir os ensinamentos dos mais velhos, o povo Assuriní é carregado de misticismo, ritos e crenças, que são celebrados mediante a realização de suas festas de iniciação, carregadas de forte caráter religioso, presente nesta comunidade pela figura do pajé. Como fica explícito na fala de Itiaíma Assuriní.

Mudou bastante coisa, porque o se o pajé tivesse vivo não tinha outra religião, entraria aqui, outras igrejas, e ele ia mostrar que ele é o curador, que ele é o cacique, que ele é o chefe da comunidade, mostrar que ele é capaz também como Deus, ele tinha Deus nele, ele ia mostrar que ele também é Deus. Representa uma coisa que agente gosta muito, né, é a dança e o canto (Fala de Itiaíma Assuriní, 20 anos).

A partir desta fala, percebe-se que embora a presença de outras religiões tenha interferido muito no cotidiano dos Assuriní e em seus ritos, o simbolismo religioso e a crença na figura do pajé e em sua representação continuam fortes, pois buscam sempre persistentemente seguir os ritos, as danças o canto e uso da pintura corporal, fundamental nos rituais. E esse ensinamento é repassado pelos mais velhos aos jovens e crianças, que pelo que se observa se empenham e gostam de aprender. Foi possível observar que nos momentos de brincadeiras na ladeia, as crianças cantam na língua materna e dançam as músicas, que são utilizadas nas festas de ritualização. E desta forma, a religiosidade indígena vai sendo repassada ao longo das gerações na comunidade Assurini, mesmo com a ausência de Nakawaé Assuriní, o pajé símbolo do poder espiritual do seu povo, cuja presença ainda é sentida pelos habitantes através de Sawara, o espírito da onça. Visto que para os Assurini o pajé é tido como o verdadeiro guardião, o rei é aquele que protege as matas, a reserva Assurini e todos os habitantes dessa comunidade, e que mesmo não havendo a presença corpórea deste, acreditam que ele vive espiritualmente no seio dessa comunidade indígena.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os Índios na história do Brasil-Rio de Janeiro: Editora- FGV, 2010.

ANDRADE, Lucia M. M. O Corpo e o Cosmos. Relações de Gênero e o Sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins. Dissertação de mestrado.

do. USP, 1992.

ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. “Imagens do Índio: signo da intolerância”. In: *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001, pp. 43-61/ RICARDO, Carlos Alberto. “Passados 500 anos, sequer sabemos seus nomes”. In: GRUPIONI, Op. Cit. Pp. 63-70;

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas: conhecer para respeitar**. In: **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008, pp, 7 a 15.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania/ Manuela Carneiro da Cunha*. -1ª ed.- São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo. “As identidades” “Os Índios”. In: FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, ANA. *A Temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 13-63.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-7. ed.* –Rio de Janeiro: DPEA, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. *Tupi, Índios do Brasil Atual*. São Paulo, FFLCH-USP, 1987.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes & PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz (org.) **“Falaram de Extinção, Mas Nós Resistimos”**: **história e memória do povo Assurini do Trocará**. UFPA-Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2013 (no prelo).

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. *Educação escolar indígena na Amazônia: Uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Wararaawa Assurini localizada na Transcametá Tucuruí Pará*. (Cametá-Pará, 2012 Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia).

SILVA, Orlando Sampaio: *Índios do Tocantins*. - Coleção Memórias da Amazônia Manaus 2009: Editora Valer.

THOMPSON, Paul, 1935- *A voz do passado: história oral/ Paul Thompson; tradução Lólio Lourenço de Oliveira*. –Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

Juventude e Educação: uma reflexão na conjuntura capitalista de uma fração da classe trabalhadora

Adenil Alves rodrigues-UFGA/ Belém, adenil2007ufpaa@yahoo.com.br

João Marcelino Pantoja Rodrigues- UFGA/ Belém, joao_marcellino@hotmail.com

Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz-UFGA/Belém,larissavizufpa@gmail.com

Resumo: O presente trabalho assume como objeto de análise fazer uma revisão bibliográfica sobre a construção histórica do conceito de juventude e as relações das mudanças conceituais com o contexto social mais amplo no atual sistema capitalista. Nosso objetivo central é apresentar um panorama, ainda que limitado, das principais concepções de juventude construídas a partir da década de 60 do século passado, buscando situar os diferentes constructos teóricos em sua conexão com o modo de produção capitalista vigente. Metodologicamente estamos pautado no materialismo histórico dialético, onde a luz desse buscamos fazer uma revisão bibliográfica em torno da temática (juventude). Nesta incursão encontramos, como principais contributos, a colaboração da análise histórica de Castro (2012), Frigotto (2004) e Guimarães (2008) os quais defendem um conceito de “juventudes”, em vez de juventude, cujas análises buscam ampliar o termo para além da questão etária, aspecto historicamente predominante na definição do termo. Como resultados depreendemos que as reflexões, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, compreendendo o recorte: juventude pescadora, juventude do campo, e, mais particularmente, juventude de assentamentos como historicamente determinadas, com peculiaridades que as distinguem e, ao mesmo tempo, com características que as unem como frações de uma mesma classe expropriada pelo grande capital.

Palavras-chave: Concepções históricas do ser jovem, sistema capital, Sociedade de classes.

1. INTRODUÇÃO

Para traçar uma definição sobre o que é juventude, vários são os pontos dos quais podemos partir. Neste texto nosso ponto inicial se dará a partir da faixa etária que durante muito tempo foi utilizado como indicador do que consistiria ser jovem. Porém, entendemos que tentar definir juventude simplesmente a partir da faixa etária não é o suficiente, pois tal categoria, hoje, em sua dinamicidade, apresenta vários elementos caracterizadores dessa fase concreta da vida humana.

Tendo a faixa etária como elemento inicial, posteriormente avançaremos buscando entender como o conceito de juventude foi se modificando com o passar do tempo. Assim, percebemos que nos dias atuais a questão da faixa etária não basta para termos claro o conceito de juventude em uma perspectiva de totalidade; constitui, antes, um reducionismo que não nos permite avançar para além das aparências (KOSIK, 2002), e, portanto, não contribui para pensarmos os jovens enquanto sujeitos de ações concretas, e dinâmicos nas suas relações.

Inicialmente vamos nos utilizar do pensamento de Flitner (1967, *apud* Castro, 2012, p. 437) para quem a *idade juvenil* surgiu como uma definição recorrente que se referia a um período pós-adolescência, entre 15 a 17 anos, e a um limite que terminava com a entrada no que seria definido como mundo adulto. Para o autor citado, bastava que se estivesse atravessando as idades entre 15 e 17 anos para ser compreendido jovem.

Seguindo essa incursão, Castro (2012, p. 437), levando sua análise para o contexto dos anos de 1960, afirma que naquela década ser jovem compreendia a faixa etária entre 15 a 24 anos. Assim, a definição proposta por essa autora já sofre uma expansão no que tange a idade máxima do ser jovem para até 24 anos de idade. Tal definição de juventude está pautada na mesma definição de órgãos internacionais como OMS- Organização Mundial da Saúde, e Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura, para quem o ser jovem compreende a idade entre 15 a 24 anos.

Nesse contexto, a partir da década de 60, segundo Castro (2012), a definição de juventude passa a ser determinada por órgãos internacionais. Contudo, em uma análise crítica há de se frisar que tais entidades são representantes do capital internacional, logo, a definição de juventude permaneceu tendo como elemento definidor dessa concepção meramente a categoria faixa etária, não levando em consideração a dinâmica das relações sociais onde os sujeitos jovens se inserem.

No final dos anos 1980 e início de 1990, outro aspecto entrou nas análises que buscavam definir uma concepção de juventude. Esse já apresentava uma característica mais social, que foi a escolarização (ensino básico e médio). Passando efetivamente para 1990, a discussão em torno da concepção de juventude é retomada por um outro viés, sob o qual o conceito passa a carregar em si um “olhar em que a juventude é passível de uma definição universalizante tais como definições da

categoria com base em elementos como físicos/psicológicos, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais e também a faixa etária [...]” (Idem, 2012).

Atualmente, podemos dizer que a definição de juventude agrega os diversos fatores anteriormente elencados, além de outros. A partir dessa perspectiva, a definição mais geral e catedrática que geralmente nos apresentam, quase sempre parte de um conjunto de sujeitos que entre outras características trazem em comum serem pessoas que ainda moram com os pais, estão em uma fase escolar que compreende o ensino médio, numa faixa etária entre 16 a 24 (IBGE, 2010) e em fase de transição para a vida adulta, ou seja, nessa conceituação ainda se leva muito em conta elementos externos a essa parcela da sociedade. Diante disso defendemos que essa definição continua bastante limitada e deixando a desejar algumas questões que melhor precisam ser levantadas e discutidas.

Buscando enfatizar alguns elementos que estão para além daqueles mais gerais citados anteriormente, partiremos do pressuposto de que o termo juventude, tratado em seu sentido singular, restringe a definição de um conjunto de sujeitos, que muito mais que elementos caracterizadores gerais (como apenas a faixa etária, o fato de morarem com os pais e cursarem o ensino médio), são sujeitos de relações sociais e históricas, e que assim, têm sua vida afetada diretamente pelas condições e contradições da sociedade, e que em uma perspectiva de classe, representam hoje uma fração dessa, que tendo seus interesses moldados e mudados pelo capital, que nega constantemente essa fração da classe trabalhadora, não aceitam o conformismo se projetando não raras vezes para o desafio de lutarem por seus interesses.

Logo, a juventude que hoje aí está na sociedade capitalista é constituída de sujeitos ativos, e que têm em comum elementos que vão além dos citados. Diante disso o que defendemos aqui é que hoje o que existe são “juventudes”, em vez de “juventude” (GUIMARÃES, 2008, p. 154).

2- OS JOVENS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NO SÉCULO XXI

Hoje, levando em consideração as relações sociais e o conjunto de sujeitos que compõem a categoria juventude, como jovens ativos e produtores de suas materialidades históricas, bem como suas

adversidades, defendemos a ideia de que o jovem da classe trabalhadora hoje é sujeito que sofre com as ações do capital. Logo, ao falar sobre a juventude trabalhadora, é preciso introduzir uma discussão em torno de sua condição dentro da sociedade capitalista, compreendendo sua construção histórica social a partir de uma sociedade excludente e dividida em classes.

Nossa análise perpassa pela construção do ser jovem hoje, e para isso levamos em consideração as relações culturais, relação de gênero, cor, credo e ações do cotidiano. Contudo, tais relações, que determinam o ser jovem no atual contexto, são relações que cada vez mais estão sendo determinadas pelo mercado. Este, ao lançar seus tentáculos sobre os diversos setores sociais, impõe a sociedade gostos e costumes de uma cultura capitalizada, fragmentando e diversificando a fração de classe juventude em sub-frações. Assim, fica cada vez mais difícil falar de uma juventude coesa e homogênea, pois,

[hoje se tem] dificuldade de ter-se um conceito unívoco de juventude, tanto por razões históricas quanto sociais e culturais. Assim, é necessário, de imediato, não tomá-lo de forma rígida. Mais adequado seria, talvez, falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social. Ao optarmos por essa compreensão, podemos levar em conta particularidades e até aspectos singulares sem cair numa perspectiva atomizada. Os sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião etc (FRIGOTTO, 2004, p.1).

Esses debates sobre as etapas para definir o que vem a ser Juventude/s decorre de anos, o que significa dizer que este tema vem perpassando por diversos questionamentos, e é de suma importância entender esse universo, que apresenta muitos significados, e que ao pesquisador é preciso compreender esse contexto histórico-social para empreender uma análise que ultrapasse as aparências.

Desse modo, mais uma vez Castro (2012, p.438) contribui com a discussão fazendo a seguinte reflexão:

[...] uma outra leitura comum atravessa o debate sobre juventude: juventude como um período da vida, uma transição para a vida adulta. Juventude é uma categoria transitória e, como experiência individual,

como identidade social ou, ainda, identidade política ela pode assumir contornos mais perenes. O peso da transitoriedade aparece como uma “marca” recorrente nas definições e percepções sobre juventude nos mais diferentes cenários e contextos.

Diante disso, cabe a compreensão de sua inserção no sistema capitalista, principalmente no âmbito educacional, pois é nesse contexto que se verifica um forte indicador de exclusão social dos sujeitos jovens. Assim, o sistema capitalista voltando-se ao segmento jovem da sociedade vê nesse uma força de trabalho a ser explorada pelo mercado mantendo através desse o estabelecimento da Mais Valia. Para que se obtenha lucro é necessário que a classe trabalhadora seja explorada; é neste sistema que está inserido o jovem e, a partir dessa realidade, buscaremos compreender as características juvenis. Diante disso, no presente estudo, desenvolveremos algumas análises em torno de duas categorias sobre juventudes: *juventudes pescadoras* e *juventudes do campo*.

3. A JUVENTUDE PESCADORA E A JUVENTUDE DO CAMPO

3.1- A JUVENTUDE PESCADORA

Para tratarmos da juventude que está atrelado ao universo pesqueiro e devemos considerar essa como sendo uma fração de classe trabalhadora que molda suas relações a partir das construções “histórica e social” (MANDETTA, 2013). Ou seja, considerar a juventude pescadora enquanto classe homogênea é um princípio que não atende as nossas pretensões, pois, os jovens que exercem o ofício de pescadores são sujeitos que, vivendo uma relação direta com a natureza, desenvolvem potencialidades que os tornam sujeitos dinâmicos e por conseguinte complexos. Partindo desse viés, na presente discursão,

[...] refuta-se a caracterização da categoria como somente a fase do ciclo de vida que marca a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, diversos autores argumentam ser essa uma noção homogênea, isto é que ignora a origem social dos sujeitos e a ‘plenitude de representações e de práticas que marcam esse trânsito (MANDETTA, 2013, p. 38).

Nesse sentido, ignorar a origem social dos jovens pescadores representa não levar em consideração que esses são sujeitos produtores das relações sociais, e mais que isso, são produtos dessas relações. Dessa forma, suas origens, suas raízes e cultura são o resultado de um processo histórico que a partir de um movimento real e concreto vem se desenvolvendo mostrando que os pescadores de modo geral, a partir de suas práticas pesqueiras também constroem histórias e saberes que corroboram para a formação de uma juventude mais peculiar e que traz em seu ser objetivo os traços distintos de sua origem.

Assim, buscando entender a juventude a partir de um movimento real nas relações sociais passamos a considerar essa como dialética, pois é uma categoria que é socialmente produzida, tendo no jogo das relações sociais suas influências maiores. Nessa lógica, a Secretaria de Educação Básica do Brasil (2013, p. 13) enfatiza que:

Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos de levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos.

De acordo com o exposto acima, para melhor entendermos a categoria juventude temos que levar em consideração diversos fatores que influenciam na formação e constituição dessa, ou seja a juventude, por ser socialmente construída, não pode ser considerada em si mesmo como elemento que está unicamente a receber influências externas, mas sim, que é uma categoria que está na dinâmica social do dia a dia e que se transforma com as ações práticas de seu cotidiano. Logo, inserida na concepção apresentada acima, a juventude pescadora apresenta uma variação de elementos que entre outros estão a moldar na dialética das ações desses sujeitos uma identidade que além de marcar socialmente esses, também agregam os jovens pescadores em torno características próprias dessa fração da sociedade. Por esse viés,

Os jovens a que nos referimos nessa análise têm “rostro definido”. Pertence à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Por tanto, seja qualquer ensaio no sentido de tentar conceituar juventude, sem considerar o contexto histórico, social, cultural, estará contribuindo para uma apressada definição desse grupo social. Logo, na reflexão aqui exposta consideramos a juventude pescadora no contexto da contradição social a qual está inserida esta fração de classe buscando entender esses sujeitos como resultado de múltiplas determinações sociais do qual, na dinâmica da vida vão produzindo e reinventando seus modos de ser.

3.2- JUVENTUDE DO CAMPO

Se a juventude tem sido historicamente deixada à margem das preocupações no âmbito da produção acadêmica e das políticas públicas, tal constatação se mostra ainda mais evidente quando se trata dos jovens do campo, como nos alertam Freire e Castro (s/d, p. 11): “A juventude camponesa esteve historicamente invisível para o poder público. É recente a formulação de políticas, programas e ações na esfera pública centrada na inclusão social de jovens camponeses no Brasil”. As autoras destacam que no caso da juventude camponesa, a dinâmica organizativa e capacidade de mobilização social, aliada a histórica ausência do Estado, contribuiu para que iniciativas educacionais e de qualificação social-profissional fossem protagonizadas pela Sociedade Civil:

Destaca-se nesse contexto o protagonismo de entidades e movimentos sociais de reconhecida liderança no debate nacional da reforma agrária e fomento da agricultura familiar, como é o caso do Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), a Confederação Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CONTAG) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar (FETRAF), que incorporaram a questão da juventude e de políticas públicas nas suas agendas políticas, pautas reivindicatórias e estruturas de organização social. A Pastoral da Juventude Rural (PJR) também destaca-se no cenário nacional, entre outras, sendo a juventude rural a centralidade da PJR.

Ao considerarmos a prevalência do modo de produção capitalista, que toma o campo como uma mera extensão da cidade, não é de se estranhar o processo de marginalização das populações camponesas e,

particularmente, dos jovens desse contexto. Tal constatação, no plano das produções acadêmicas, é corroborada por Sposito (2009, p. 23), num estado da arte realizado em torno da temática: “Um primeiro alerta diz respeito ao caráter eminentemente urbano da produção discente sobre juventude. Do total de trabalhos (1427) somente 52 (menos de 4%) trataram de jovens do mundo rural e apenas sete (0,5%) dedicaram-se aos jovens indígenas”. Já Weisheimer, em levantamento realizado no ano de 2005 em torno das produções acadêmicas sobre juventude rural, identificou a *migração* e a *invisibilidade* como aspectos mais notórios dessa pesquisa.

É nesse bojo contextual que a juventude do campo deve ser analisada: imersa no contexto de um modo de produção excludente que, contudo, não se impõe sem resistências e contradições. Assim, cada vez mais o campo vem se constituindo como espaço de organização e engajamento, com o fortalecimento de movimentos sociais em uma luta contra-hegemônica, pela afirmação de direitos historicamente negados e pela construção de um novo modelo de sociedade, mais justo e inclusivo. É, portanto, levando em consideração esse movimento de exclusão e de luta, do conflito entre ficar e sair do campo (Castro, 2005b), de múltiplas contradições, que a juventude do campo precisa ser compreendida.

Castro (2005a, p. 12), nos alerta para a complexificação do conceito e para os cuidados necessários a não se incorrer no erro da naturalização e homogeneização ao se tratar de um termo que guarda em si uma construção histórica e multideterminada, e que, ao mesmo tempo, apresenta traços que lhe atribuem uma unidade:

Diversos autores demonstram - e espero que também o faça o trabalho etnográfico - a necessidade do esforço analítico para se fugir dos caminhos “fáceis” da substancialização e das pré-definições, e se embarcar em uma “*aventura antropológica*”, como condição para se aprofundar a compreensão de processos de construção da categoria. Diversas matrizes apontam a categoria como socialmente construída, permeada por diferentes interesses, realidades e assim, multifacetada. Mas, ao mesmo tempo, a reflexão sobre as propostas e projetos de políticas públicas e as diversas formas de auto-expressão e auto-organização reforçam e sustentam uma categoria que se constrói e se reconstrói enquanto ator social.

Atentando para as constatações e cuidados metodológicos então mencionados em relação à categoria em tela, e tendo em vista a historicidade de que se reveste a construção do conceito, permeado de contradições e imerso em uma totalidade da qual deriva sua forma e conteúdo históricos, consideramos que a perspectiva materialista-dialética seja a mais propositiva no sentido de promover uma reflexão mais profunda sobre a condição do jovem do campo: fração de classe de um espaço segregado pelo capital mas que, ao mesmo tempo, se constitui como necessário à sobrevivência desse sistema produtivo.

3.2.1- Educação do campo : reflexões sobre a educação da juventude do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)

Cabe- nos aqui, discorrer sobre a educação do jovem e a educação do MST, para isso tomamos a condição educacional pautada nas ideias de Janata (2012), Souza (2006), Arroyo (2002), para ampliarmos essa reflexão sobre a juventude- da classe trabalhadora- do MST.

Inicialmente iremos usar as ideias de Arroyo (2002) para fundamentar a luta que se tem pela educação da classe trabalhadora, o autor destaca que a burguesia não tem interesse que a classe operaria tenha conhecimento sobre seus direitos, pois é conveniente para o capitalismo que os camponeses humildes não sejam esclarecidos, ou seja, “controlar, reprimir o saber, a educação, a organização e constituição da classe trabalhadora” é objetivo da burguesia esclarecida.

Desse modo, a juventude do campo carrega em si, um contexto histórico/social nos moldes da luta de classes, pois a sociedade apresenta-se dividida entre burgueses e proletários, na qual é determinada pelo capitalismo. E na conjuntura do meio rural, essa juventude é muitas vezes “esquecida” pelo Estado, pois uma vez que as políticas públicas para esses são escassas, emerge entre eles uma necessidade maior de lutar por seus direitos, por educação, por moradia, enfim, e no contexto do MST esse fato esta cada acentuada. Com isso é válido frisar o entendimento de MST, segundo Souza (2006, p, 21)

O MST possui a especificidade de ultrapassar os limites do tradicional conceito de movimento social. Possui condutas de movimentos reivindicativo, político e antagonista. Compreendemos, portanto, o MST como um movimento social, sem esquecer que ele carrega características de sujeitos coletivos que estão

na esfera do Terceiro Setor, pois é um movimento que possui uma rede de relações que gera formação escolar, técnica, que gera parcerias e assessorias; que luta por “poder” nas relações sociais que constrói e naquelas que participa como parceiro. Possui uma rede de relações formadas internacionais formando oposição a política de cunho neoliberalista.

Compartilhamos da análise de Souza sobre a definição de MST, no direito de destacar que este é um movimento social com suas especificidades e complexidade, isto é, sua reflexão nos mostra que suas relações são além do ambiente rural, são ações políticas que buscam a negociação para educação, para as relações, e mesmo para o poder.

Castro (2012) aponta que o termo jovem do campo surgiu desde o século XVIII, no estudo de Pestalozzi sobre populações camponesas já se utilizava os termos como: jovem rural, jovem camponês, jovem do campo.

Os jovens do MST se caracterizam, principalmente, por serem filhos da classe trabalhadora rural. Fato este que nos remete a adentrar na discussão sobre jovem e trabalho. Fischer e Franzoi (2009, p.43) colaboram com algumas ideias sobre Trabalhador-aluno, em que pressupõe adentrar nas perspectivas do jovem em relação ao trabalho e educação.

O trabalhador-aluno, em geral, não beneficia da forma e do conteúdo dos currículos escolares, por esses não serem construídos tendo como base sua atual condição sociopolítica e cultural e sua potencialidade de transformar o mundo. A designação «aluno-trabalhador» é encontrada nas mais diferentes propostas de educação e qualificação profissional. Em algumas, a pessoa do aluno é reduzida à mercadoria força de trabalho, e o que se deseja é capacitá-lo para a realização das funções que já exerce ou poderá exercer no mercado de trabalho. Essa é uma perspectiva limitada. Considera-se pertinente que a categoria central, organizadora do processo educativo, seja o «trabalho» – na sua dimensão ontológica e histórica – e não o emprego.

Essa reflexão nos traz o diálogo entre o trabalho e a educação, pois tendo esse jovem do assentamento como sujeito da pesquisa, entende-

se que este é da classe trabalhadora, e sua educação e a produção dos saberes tem características específicas entre elas a resistência ao modelo educacional capitalista, que é pautado na alienação e formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

No exposto, é importante utilizar da compreensão do trabalho como princípio educativo, no qual, apresenta-se o trabalho como caráter formativo e da educação como função humanizadora, em que se desenvolvem todas as potencialidades do homem (CIAVATTA, 2014).

Consideramos que o trabalho deve ser a categoria central do processo educativo, deve ser entendido na sua complexidade, na qual tem a formação do homem em sua completude, de forma integral, humanizadora. Gramsci (1991, p.4) aborda que *“a atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição, liberta o homem de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo”*. Ou seja, o trabalho como princípio educativo humaniza, forma e equilibra o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual e também intelectual.

Desse modo, Janata (2012) considera que os jovens de áreas de reforma agrárias são sujeitos concretos, e que por mais que tenham em sua essência ser jovens da classe trabalhadora, apresentam suas particularidades, e para se ter entendimentos sobre tal, adotamos a base materialista, ou seja, analisar uma juventude que tem seu processo histórico formativo pautado na consolidação de uma visão de mundo, crítica e criativa. O Jovem do MST é aquele que a educação pautada em: “[...] consolidar nos jovens uma *visão de mundo*”, crítica e criativa, tendo uma “base de compreensão teórico-prática das ciências que permita entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana”. Assim, é preciso que tenham uma sólida formação acerca dos conhecimentos da ciência, e isso só é possível pelo vínculo com a “vida real, ou seja, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da convivência interpessoal e, no caso particular dos nossos jovens, também da luta social específica de que são herdeiros e/ou já fazem parte” (JONATA, 2012, apud MST, idem, s/p).

Ou seja, é uma educação enraizada no mundo do trabalho, da cultura, da participação política, uma educação que ocorre a vida

inteira, caracterizando-se como continuada ou “autoeducação de iguais”, Mészáros (2005).

CONCLUSÃO

O texto que aqui nos propomos, tenciona refletir as construções conceituais sobre a categoria juventude levando em consideração os mandos e desmandos que o sistema capital engendra sobre essa fração da classe trabalhadora. Essa reflexão estão pautadas em autores como: Castro (2012), que nos permitiu visualizar metamorfoses significativas no conceito de juventude que perduraram durante as últimas décadas, bem como, Frigotto (2004) e Guimarães (2008) para quem a percepção e defesa de um conceito de “juventudes”, em vez de juventude, é o mais ideal para as discursões que vão para além da questão etária, aspecto historicamente predominante na definição do termo, e portanto, caracterizador de uma visão reducionista e pragmática.

Tendo como recorte de análise as juventudes: **pesqueira, do campo e mais especificamente do assentamento sem-terra**, (grifo nosso) nossas análises apontaram que o sistema capital em uma constante luta para tentar manter vigente um modelo de produção, reconfigura as juventudes de acordo com as necessidades do mercado de trabalho negando, não raras vezes, essa juventude enquanto fração potencializadora de relações sociais que estão para além de um tecnicismo subalterno que o capita prega para esse seguimento da sociedade. A luz dessa reflexão, os jovens acabam por ficar marginalizados e ideologicamente acreditando que as causas reais de sua não inserção na sociedade, como sujeitos de direitos e deveres, está em sua incapacidade de se auto desenvolver como sujeito promotor de suas próprias condições de vida. Ou seja, o capital ao transferir para os jovens a responsabilidade de sucesso em sua vida acaba por transferir para esse também a culpa por seu insucesso.

Diante disso é imprescindível não mencionar que os jovens da classe trabalhadora sofrem um processo de adultização precoce, isto advém da realidade em que esses se encontram, são sujeitos que necessitam muitas vezes trabalhar, desde a mais tenra idade para conseguir suas necessidades básicas, e para os jovens pescadores e do campo essa realidade é mais presente ainda uma vez que o trabalho já faz parte de seu cotidiano, onde este ocorre no seio familiar de forma naturalizada (JONATA, 2013, p116).

Por fim, afirmamos que a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, compreendendo os três seguimentos de juventudes (juventude pescadora, juventude do campo, e, mais particularmente, juventude de assentamentos) como historicamente determinadas, e que por tanto com peculiaridades que as distinguem e, ao mesmo tempo, com características que as unem como frações de uma mesma classe expropriada pelo grande capital mas que porém constantemente explorada por esse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. (Coleção Educação para Todos) – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

ARROYO, Miguel. O DIREITO DO TRABALHADOR À EDUCAÇÃO. In: Gomes, Carlos Minayo (et. al). **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador** / - 4 ed- São Paulo, Cortez, 2002.

BRAYNER, Conceição de Nazaré Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CASTRO, Elisa Guaraná de. JUVENTUDE DO CAMPO. In CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P.437-444.

_____. **Juventude rural**: “apenas uma palavra” ou “mais que uma palavra”. XXIX Encontro Anual da ANPOCS. 2005a.

_____. **Entre Ficar e Sair**: uma etnografia da construção da categoria jovem rural. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS. 2005b. 380f. 2v.: il. Tese (Doutorado).

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 16 de out. 2014.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. **FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL** diálogos possíveis. Educa-

ção, Sociedade e Culturas. Nº 29, 2009, p. 35-51.

FREIRE, Jacqueline C. S.; CASTRO, Edna M. R. **Políticas Públicas de Juventude do Campo: Saberes da Terra e Sustentabilidade na Amazônia Paraense**. Disponível em: < www.anppas.org.br/encontro5/cd/.../GT2-47-960-20100912192634.pdf> Acesso em 01 nov. 2014. s/d.

FRIGOTTO, G. Juventude, Trabalho e Educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber livro editora UFF, 2011.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios, e perspectivas. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (orgs.) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**, p.180-216. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Porto Alegre: Instituto Cidadania, 2004.

GOMES, Carlos Minayo (et. al). **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador** / - 4 ed- São Paulo, Cortez, 2002.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. (org). – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Dialética do Concreto**. - 2ª. Ed- Rio de Janeiro : Paz e Terra , 1976.

JANATA, Natacha Eugênia. “JUVENTUDE QUE OUSALUTAR!”: [tese] : TRABALHO, EDUCAÇÃO E MILITÂNCIA DE JOVENS ASSENTADOS DO MST / Natacha Eugênia Janata ; orientadora, Profª. Drª. Célia Regina Vendramini - Florianópolis, SC, 2012.278 p.

MARX, Karl; ENGELS, Frenderich. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre, 2008.

MANDETTA, Fernanda. Juventude, trabalho e escolarização: uma análise da trajetória de jovens de classes populares de Sousa- Campinas, SP. In: SOUSA, Aparecida Neri de. **Juventude e emprego: educar para qual trabalho?** Campinas 2013.

MELUCCI, Alberto. Juventude tempo e movimento sociais. In: **Juven-**

tude e Contemporaneidade. – (Coleção Educação para Todos). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do Capital:** Tradução Isa Tavares, 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel de. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores.** 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1392>. Acesso em: 18. Set. 2013.

PERALTA, Angelina. O jovem como modelo Cultural. In: **Juventude e Contemporaneidade.** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

QUEIROZ, Aldeise Gomes. **O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará:** contribuição para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 17.05.2010. Disponível em: <http://www.bdttd.unitau.br/tesedoesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=533>. Acesso em: 15 set. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SPÓSITO, M. P e CARRANO, P. Juventude e políticas públicas no Brasil” In **Juventude e Contemporaneidade.** (Coleção Educação para Todos) – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

SPÓSITO, M. P. (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social** (1999-2006). Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-Livro-Virtual_0.pdf. Acesso em: 13 set. 2014

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica Investigação Social e Enquete Operária** - São Paulo: Editora Polis, 1985.

WEISHEIMER, Nilson(2005): **Estudos sobre os Jovens Rurais do Brasil:** mapeando o debate acadêmico. Brasília:Nead/MDA.

Princípios epistemológicos para uma pedagogia de base complexa, em Morin: caminhos para a reforma do pensamento

Juliano Sitherenn

1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho tem por objetivo investigar alguns princípios epistemológicos para uma pedagogia de base complexa, em Edgar Morin, e pensar como essa pedagogia pode contribuir para a reforma do pensamento. Reformar o pensamento da humanidade parece ser a grande utopia sonhada e empreendida pelo autor aqui estudado. Então, queremos pensar com ele, principalmente através de seus escritos, e de alguns outros autores, como essa reforma pode passar pela via pedagógica.

Parece-nos que a epistemologia morineana pode contribuir significativamente para a ciência educacional, daí nosso interesse e opção por esse pensamento e por essa pessoa que articula os saberes e a vida de forma complexa. O pensamento, por exemplo, não pode estar desligado do corpo, da natureza, da cultura e da ação.

Nesse sentido, um aspecto fundamental da educação, para Morin, é que ela nunca está desligada da vida, não é um apêndice, nem uma preparação para a vida, é a própria vida que se constitui no processo educacional, que se faz durante toda a existência, e ainda permanece inacabada.

Assim, como a vida e a educação não se desvinculam no pensamento do autor, seu pensamento também não está desvinculado da sua história de vida. Assim como a vida e a educação não se desvinculam, seu pensamento também não está desvinculado da sua história de vida, o que significa uma implicação do sujeito no processo do conhecimento. Veremos isso no decorrer do trabalho quando iremos dar destaque para aspectos biográficos de Morin.

2 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA PEDAGOGIA DE BASE COMPLEXA, EM MORIN: CAMINHOS PARA A REFORMA DO PENSAMENTO

A epistemologia investiga o processo de construção do conhecimento e procura explicar como conhecemos a realidade (MORAES e VALENTE, 2008, p.13). Porém, nesse caso, saber o que é a realidade parece ser fundamental, pois pensamos que cada epistemologia pressupõe uma ontologia.

2.1 ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA EM MORIN

Não é o objetivo desse trabalho uma abordagem ampla da ontologia, mas nos interessa conhecer os pressupostos ontológicos que orientam a epistemologia do pensamento complexo, visto que subjacente a toda compreensão humana existe uma ontologia, seja ela consciente ou não. No caso de Morin essa ontologia subjaz não apenas o pensamento, mas também a pessoa, a vida. Assim, pretendemos investigar não apenas o que ele pensa sobre as coisas, os seres em geral, mas também o ser que ele mesmo é e como ele entende a construção de si e do conhecimento.

Morin tem formação acadêmica em História, Geografia e Direito, porém, em função de seus estudos e produção literária, é mais conhecido como sociólogo e filósofo. No entanto, ele próprio não consegue se enquadrar como especialista em uma área do saber.

Filho do Sr. Vidal Nahoum e de Luna Beressi, Edgar Morin tem dificuldade de se definir por uma área específica do conhecimento. Pudera! Essa dificuldade está marcada já na sua nascença e emerge na infância quando o pequeno Edgar precisa dizer qual a sua origem e, mais precisamente, de onde viera seu pai - “Da Salônica. - Então é greco? Perguntavam. - Não, porque Salônica era turca quando ele nasceu. - Então é turco? - Não, ele era de origem espanhola... - Então é espanhol? - Não...” tentava explicar. Essa ausência de origem unitária o acompanha até hoje e se constitui numa experiência que facilita sua atitude transdisciplinar (ALMEIDA, 2004, p3).

A ontologia de Morin, e em Morin, entende que o ser, ou a realidade, se mostra complexa, multiforme, e isso dificulta dizer o que

ela realmente é. Dificilmente conseguiremos captá-la na sua totalidade, pois o que percebemos são suas diversas manifestações. Por isso, “[...] o objeto do conhecimento é a fenomenologia e não a realidade ontológica” (MORIN, 2013b, p.205).

Sem ser cético em relação ao conhecimento, ele acredita que talvez não conheçamos a realidade complexa das coisas em sua totalidade absoluta, o mesmo também vale para as particularidades. Ou seja, assim como não conhecemos o todo de um objeto estudado também não somos capazes de conhecer por completo as partes do mesmo. Então, conhecemos partes do todo e partes das partes que formam o todo. Os fenômenos seriam manifestações de partes de uma realidade e está é uma totalidade constituída por particularidades que se inter-relacionam.

2.2 UMA EPISTEMOLOGIA QUE ADMITE O ERRO E A DÚVIDA

Morin (2010a) reconhece, em *Meus demônios*, que não é possível conhecer a totalidade e as particularidades nem mesmo de si próprio. No início da obra, se pergunta:

“Serei verídico? Sei que todo o conhecimento de uma sociedade, de uma história, de uma vida, inclusive a própria é, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução mentais [...] Sei que as ideias que nos são necessárias para conhecer o mundo são, ao mesmo tempo, o que nos camufla este mesmo mundo ou o desfigura [...] E que ninguém está imune à mentira a si mesmo [...] Não posso, portanto, dar nenhuma garantia. Posso apenas defender que a principal preocupação de minha obra passada, de *Autocritique até La méthode*, é o problema da ilusão e do erro sobre si mesmo” (p,10-11).

Se até sobre nós mesmos nos iludimos e erramos, nos perguntamos: qual a garantia de verdade do conhecimento científico apreendido no contexto educacional? Se esse conhecimento não é tão seguro e sólido como a ciência moderna nos fez crer, por que nós também não podemos errar, sem por isso sermos punidos? Parece-nos que, na educação, o erro geralmente não é visto como fonte de aprendizagem, mas como algo digno de punição e simples critério de avaliação.

Também a dúvida, tão própria da condição humana, parece não ter lugar de destaque na escola. Aqui, a pergunta que nos fazemos é a seguinte: que lugar teria o erro e a dúvida no contexto de uma pedagogia da base complexa? É possível aceitar uma postura epistemológica que tenha a dúvida como ponto de partida e o erro como parte intrínseca do processo da vida e, portanto, também do processo de aprendizagem?

2.3 CONTRADIÇÃO E DIALÓGICA: PRINCÍPIOS DA VIDA E DA CIÊNCIA

Outro princípio presente na educação ocidental, desde Aristóteles, é o princípio de não contradição, o qual diz que a contradição deve ser eliminada, pois ela não condiz com a racionalidade humana. Quando muito, se aceita como tensão que precisa ser resolvida sinteticamente, como em Hegel e Marx. O problema é que na vida as contradições não se dissolvem.

Para a epistemologia complexa de Morin, a contradição não é empecilho para a ciência, tampouco para a vida, aliás, ele conviveu de perto com ela desde sua concepção. Sua mãe, proibida pelo médico de ter filhos, teria que escolher entre sua vida ou a da criança, neste caso, correndo o risco de morte. Então, ela abortou sua primeira gravidez, mas na segunda os métodos abortivos não foram eficazes. Mesmo assim, ao nascer, foi dado por morto, até chorar meia hora depois do nascimento.

Assim, fui rejeitado antes de ser amado, assassinado antes de ser adorado. Eu deveria morrer para que ela vivesse, ela deveria morrer para que eu vivesse. Viver de morte, morrer de vida, está fórmula de Heráclito, que não parou de me atormentar desde que a conheci, exprime a tragédia desta gênese: minha mãe devia viver de minha morte e morrer por minha vida, como eu devia viver de sua morte e morrer por sua vida. E havíamos sobrevivido ambos por milagre. Eis, pois, o acontecimento inicial de minha vida: nasci na morte e fui arrancado da morte. Fui amado e adorado durante dez anos e, depois fui abandonado (MORIN, 2010a, p.48).

A partir de sua experiência de vida e morte, a contradição não é excludente, pois os antagonismos não se excluem, mas sugerem o diálogo, ou melhor, a dialógica que se faz presente no embate conosco

mesmos e na relação com os outros, onde a dúvida dialoga com a fé, o desespero com a esperança, a culpa com a inocência (MORIN, 2010a).

Assim como na vida, também nas ciências as contradições permanecem. E aqui se encontra a complexidade da epistemologia morineana, onde a lógica aristotélica, e ocidental, do terceiro excluído, nem sempre funciona, pois algo pode ser dialogicamente, ao mesmo tempo unidade e multiplicidade, maior e menor, onda e corpúsculo, ordem e desordem, todo e parte, conforme veremos a seguir.

2.4 A UNIMULTIVERSIDADE DA CULTURA

Todos os seres seriam constituídos, ao mesmo tempo, de unidade e multiplicidade, desde uma célula, um átomo, ou qualquer outra realidade microfísica, até o universo que é também multiverso. Aliás, a multiversidade é característica forte, presente no pensamento e na vida de Morin. Filho de pai judeu, ele se distancia da cultura familiar, a partir da morte da mãe, quando tinha apenas dez anos de idade. “Assim, parti para a vida sem Cultura nem Verdade, somente com a ausência da morta e a presença da morte” (MORIN, 2010a, p.15). Então, incorpora a cultura da rua de “sua Paris”, mas também a cultura erudita e toda a literatura possível. Torna-se assim um “onívoro cultural”, e se diz portador de uma cultura que integra ciência e humanidades. Na unidade de seu ser híbrido dialogam diversidade várias, onde um saber não é superior aos outros, apenas podem ocupar lugares e ter graus de importância diferentes, de acordo com as circunstâncias.

Levando em consideração essa unidade diversa, que não é exclusividade de Morin, mas que em alguma medida está presente em todos nós cidadão da “terra pátria”, nos perguntamos como a pedagogia pode articular esses diferentes saberes? Ou essa não seria sua função?

2.5 O TODO E A SOMA DAS PARTES

A ciência moderna, cartesiana, acreditava que poderíamos dividir um objeto em partes, estudá-las separadamente, depois juntá-las e, novamente, reconstituir sua totalidade. Porém um discurso recorrente da filosofia diz que o todo é maior do que a soma de suas partes. Contudo, para a epistemologia complexa o todo pode ser, ao mesmo tempo, maior e menor do que a soma de suas partes.

O todo é maior que a soma das partes no sentido que, quando elas estão unidas, surge algo a mais do que aquilo que existia nelas

separadamente. Por exemplo, a união de várias pessoas pode formar um movimento social, mas aquilo que caracteriza esse movimento não é encontrado em nenhuma daquelas pessoas em particular. Nesse sentido, o todo é maior do que a soma das partes, porque surge algo novo, que não há em nenhuma das partes isoladamente. No entanto, existem naquelas pessoas muitos elementos, características, saberes, que ficam reprimidos no contexto do movimento social, e, nesse sentido, o todo é menor do que a soma de suas partes, porque o movimento social não consegue, e não pode, contemplar todas as particularidade de cada integrante.

Como pensar e incorporar no processo educacional esses movimentos que confundem as delimitações nítidas e a exatidão pretendida na ciência? Deveríamos ignorar essas contradições? Ou elas poderiam ser integradas, desde as séries iniciais, na educação formal? Parece-nos que as crianças não teriam muitos problemas com essas questões complexas, as “pessoas grandes”, como diria Exupéry (2009), provavelmente teriam mais dificuldades.

2.6 A FÍSICA QUÂNTICA E A DESORDEM NAS CIÊNCIAS

Na física quântica, a lógica aristotélica, assimilada pela ciência moderna, positivista, que desenvolveu a própria física quântica, também não mais se sustenta, pois a exatidão, a previsibilidade, o determinismo não fazem parte dos fenômenos observáveis. A fluidez observada no interior dos átomos e a complexidade daquilo que chamamos de matéria levou os físicos a desacreditarem da possibilidade de se chegar a um conhecimento objetivo e último das coisas.

Ela (a física quântica) introduz a incerteza e a contradição, ou seja, a desordem, na mente do físico; a incerteza resulta da impossibilidade de determinar o movimento e a posição de uma partícula; a contradição vem da impossibilidade de conceber logicamente a partícula que aparece, contraditoriamente, tanto como onda, tanto como corpúsculo. Um momento importante na história do pensamento moderno foi quando Niels Bohr declarou que não se deve querer superar a incerteza e a contradição, mas enfrentá-las e trabalhar com/contra elas (teoria da complementaridade)” (MORIN, 2013a, p.213).

Tendo a contradição como algo presente na realidade das coisas, não é possível pensar numa ordem absoluta das mesmas. Então, é preciso admitir uma inter-relação de ordem e desordem, que pode ser contraditória, “[...] mas menos absurda do que a débil cisão de um universo que seria apenas ordem ou que estaria apenas entregue ao deus *acaso*. Digamos que ordem e desordem isoladas são metafísicas; juntas são físicas” (MORIN, 2013b, p.203).

Uma pergunta que não quer calar, desde que fizemos uma disciplina de Filosofia das ciências, em 2007, é a seguinte: por que essas discussões geralmente não fazem parte do nosso processo educacional? Continuamos pensando e reproduzindo a crença de que as ciências são exatas, ordenadas, capazes de responder ao todos os anseios da humanidade, assim como pensavam alguns iluministas e positivistas do século XIX. Por que não nos dizem que é no diálogo da ordem com a desordem, com a incerteza, com o acaso, que a racionalidade científica trabalha, ainda que seja em busca de ordem?

2.7 SISTEMAS ABERTOS DA COMPLEXIDADE

Nesse contexto de ordem e desordem, Morin propõe a organização, como algo constituído de elementos diversos, singulares e universais, locais e globais, que funciona dialogicamente a partir de sistemas abertos, como os que veremos a seguir.

As organizações biológicas e sociais podem ser, ao mesmo tempo, acêntricas, policêntricas e cêntricas. A educação pública superior brasileira, por exemplo, seria cêntrica no sentido que o Ministério da Educação é o grande centro de decisão que a regulamenta. Mas ela também é policêntrica, pois têm vários centros de decisão como as universidades e institutos. No entanto, ela também é acêntrica, visto que podem surgir manifestações espontâneas, anárquicas, que influenciam nas decisões e contribuem para as mudanças nos rumos dessa educação.

Outro tipo de organização complexa é a hologramática. No holograma, “[...] não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte” (MORIN, 2013b, p.181). Isso se percebe, por exemplo, na “totalidade” das informações genéticas de um ser humano presentes em uma única célula.

Existe também as organizações recursivas “[...] cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção. É, exatamente, o problema de autoprodução e de auto-

organização” (MORIN, 2013b, p.182). A mesma cultura que produz uma pessoa é também produzida por ela, aquilo que é efeito também passa a ser causa, ou seja, a criatura é também criadora.

Pelo visto até o presente, a percepção complexa da realidade “[...] confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas dos conceitos como “produtor” e “produto”, “causa” e “efeito”, “um” e “múltiplo”” (MORIN, 2013b, p.183), e, assim, coloca um desafio para epistemologia: como conhecer a realidade que se apresenta de forma complexa? Parece que nenhuma pessoa, disciplina ou ciência é capaz de sozinha realizar satisfatoriamente tal empreendimento, faz-se necessário então um trabalho inter-poli-transdisciplinar.

2.8 A COMPLEXIDADE E A REINTRODUÇÃO DO SUJEITO NO CONHECIMENTO

Tratamos, sumariamente, de alguns princípios epistemológicos que orientam a epistemologia morineana, dizendo que ela se ocupa da percepção complexa da realidade. A partir daí já é possível intuir o que seja a complexidade, mas acreditamos que a citação a seguir pode contribuir para uma melhor compreensão da mesma. Para Morin (2013b),

Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (p.188).

Sendo assim, o complexo não é uma completa fusão de elementos que torna o objeto um todo homogêneo e singular. Assim, até mesmo visão holística da realidade é posta em questão. Não basta ver o todo, é preciso perceber que ele também é constituído de partes, que são diversas, mas conectadas entre si e em constante inter-relação com tudo que está a sua volta, inclusive com o sujeito observador. Por isso, precisamos “[...] reconhecer o campo real do conhecimento. Ele não é o objeto puro, mas o objeto visto, percebido e co-produzido por nós. O objeto do conhecimento não é o mundo, mas a comunidade nós-mundo, porque o nosso mundo faz parte da nossa visão do mundo, que faz parte do nosso mundo” (MORIN, 2013b, p.205).

Assim, a neutralidade científica, pretendida pela eliminação do

observador na observação, dificilmente se sustenta, pois influenciamos o objeto estudado e somos por ele influenciados. Então, a neutralidade fica comprometida, seja pelas alterações que causamos no objeto ao observá-lo, seja pelas influências internas que interferem na nossa percepção.

Então, poderíamos dizer que os fenômenos dialogam com nossa experiência vivida, num misto de objetividade e subjetividade. As experiências externas, objetivas, se unem às experiências internas, subjetivas e, assim, as percepções se acomodam no sujeito formando novos conhecimentos.

“Do meu ponto de vista, somos produtores do objeto que conhecemos; cooperamos com o mundo exterior e é essa coprodução que nos dá a objetividade do objeto. Somos coprodutores de objetividade. Por isso, faço da objetividade científica não apenas um dado, mas também um produto. A objetividade concerne igualmente à subjetividade” (MORIN, 2011, p.111).

Nesse sentido, sem negar o caráter parcialmente objetivo das informações, a aprendizagem é sempre uma construção pessoal, liga a história de vida do sujeito e ao seu meio sociocultural, por isso, no início do trabalho fizemos questão de relacionar a vida e o pensamento do autor estudado, com o intuito de dizer que o sujeito está implicado no conhecimento, queira ele ou não. No caso de Morin, ele quer conscientemente estar implicado no conhecimento que produz, e essa é uma de suas teses fundamentais que pode contribuir para a reforma do pensamento.

2.9 A REFORMA DO PENSAMENTO

A reforma do pensamento sonhada, proposta e empreendida por Morin intenta repensar o conhecimento, de base cartesiana, que se instituiu na modernidade. Essa epistemologia, que separa, simplifica e reduz, muito contribuiu para o desenvolvimento da tecno-ciência moderna e ainda impregna nossa maneira de ver o mundo. Porém, parece que ela não é mais suficiente para explicar a realidade, tendo em vista os níveis de complexidade com que ela hoje se nos apresenta.

Morin (2013b) enfatiza que a ciência clássica primou pelas explicações simples dadas aos fenômenos complexos, através de leis simples e universais. No entanto, adverte o autor, a simplicidade das leis universais não necessariamente explica a realidade complexa, apenas a

simplifica. Mas o simplificado não é a explicação do complexo, é uma redução deste a um de seus aspectos, o que corresponderia apenas a um fragmento da realidade, que é isolado do todo e investigado separadamente.

A simplificação e redução, características da ciência moderna, não permitem o conhecimento do real como um todo, mas apenas parte dele, e o pior, costuma-se acreditar que essa parte seja o todo. Então, a grande tese elaborada e defendida por Morin é a teoria da complexidade, a qual procura relacionar, dialogicamente, as particularidades do simples e a totalidade do complexo

A reforma do pensamento, que passa pela via pedagógica, deve ser ampla no sentido de reformar todos os âmbitos da existência humana. Reformar o pensamento significa religar o que foi desligado, separado, fragmentado. “Epistemologicamente, trata-se de substituir o paradigma que impõe o conhecimento por disjunção e redução, por um paradigma que pretende conhecer por distinção e conjunção” (MORIN, 2013a, p.184).

A realidade, ontológica e/ou fenomênica, é ela mesma complexa e precisa ser encarada com tal. Para isso, seria necessário articular os diversos saberes em torno de um determinado objeto de estudo e, com a contribuição das diversas teorias, tentar chegar a uma verdade que se aproxima ao máximo do que seja a realidade. “Analisar a complexidade (...) requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referência” (BURNHAM, apud, SANTOS, 2010, p.43).

Não dispensando a especialidade das ciências, uma pedagogia de base complexa não pode se satisfazer com a parcialidade de apenas uma delas, e é nesse sentido que a reforma do pensamento tem uma importante função: restaurar o todo repartido e por vezes perdido em meio a tantas subdivisões, porém, sem perder de vista as particularidades dessa totalidade.

Se a aprendizagem do real passa pela percepção da complexidade que há nele, faz-se necessário uma educação que estimule o pensamento complexo, mas para isso é preciso reformar o pensamento, no sentido de adotar uma nova postura epistemológica, mais sistêmica como aquela de Pascal, que dizia ser necessário conhecer o todo para conhecer as partes, mas que também é necessário conhecer as partes para conhecer o todo (MORIN, 2013b).

Temos consciência de que o pensamento complexo não é receita que deve ser tomada dogmaticamente, mas é, sobretudo, desafio para pensar (MORIN, 2013b). No nosso caso, queremos pensar como uma pedagogia, que tem por base a complexidade, pode contribuir para reformar o pensamento moderno que impregna nossa maneira de ver o mundo e limita nosso modo de ser. Pois acreditamos ser mais do que uma “coisa que pensa”, como o ensino por vezes nos fez crer. Mas pior do que acreditar que somos apenas uma coisa pensante, é sermos desestimulados a pensar e isso acontece quando a educação mata em nós o desejo natural de saber, de perguntar, de se maravilhar (MORIN, 2013c; ALVES, 1984; CORTELLA, 2011; RUBIN, 2002).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no decorrer deste artigo, subjacente ao pensamento complexo de Morin, encontra-se uma crítica às limitações epistemológicas da ciência moderna, que continua presente nos processos educacionais. Então, ele propõe reformar o pensamento moderno (sem suprimi-lo) como condição de possibilidade para que ocorra uma verdadeira mudança em nosso modo de ser e perceber o mundo, o que poderia se dar por meio de uma pedagogia de base complexa.

Em síntese, o que dissemos nesse texto retrata o início de uma longa conversa que está se dando entre alguns pensadores que falam sobre educação na atualidade (MORAES, 2008). Porém, essa conversa sobre complexidade ainda não tem um lugar de destaque no meio educacional. A educação formal, em geral, ainda parece estar centrada na proposta moderna que se fecha em suas disciplinas, supervaloriza as especializações e, conseqüentemente, fragmenta o conhecimento.

Contraopondo-se ao paradigma redutor e simplificador da epistemologia moderna, este artigo teve a pretensão de discutir alguns princípios epistemológicos do pensamento complexo e indicar possíveis caminhos para a reforma do pensamento. Em síntese, estamos defendendo e propondo a discussão sobre uma pedagogia que pratique o abraço, a fim de religar aquilo que foi separado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Um itinerário do pensamento de Edgar Morin**. Palestra no Ciclo de Estudos sobre ‘O Método’ de Edgar

Morin, Instituto Humanitas (UNISINOS). São Leopoldo, RS, 14 de abril de 2004. Disponível em <http://www.uesb.br>, acesso em 22/09/2014.

ALVES, Rubem Azevedo. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013a.

_____. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013b.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Trad. Edgard de Assis Carvalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013c.

RUBIN, Achylle Alexio. **Minha pequena filósofa. Minha pequena filosofia**. 2.ed. Santa Maria, RS: Pallotti, 2002.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

Identidade e diferença na perspectiva dos estudos culturais no currículo da formação docente

Camila Claide Oliveira de Souza – UFPA/PPGED,
camilaclaide@hotmail.com

TECENDO OS FIOS DA PESQUISA

O presente trabalho constitui um estudo sobre as questões relacionadas com a cultura, a identidade, a diferença e outras questões culturais, que vêm ganhando espaço em estudos e pesquisas sobre currículo em nossa região Amazônica, em todo o Brasil e em todo o mundo. Os resultados desses estudos e as discussões sobre o tema são divulgados através de revistas, jornais, grupos de trabalhos, encontros, seminários, colóquios em nível local, nacional e internacional, proporcionando discussões curriculares importantes para o desenvolvimento escolar. Nessas discussões notamos a presença de diversos discursos que apresentam sinais de diferentes concepções curriculares.

Devido à importância dessas discussões e a necessidade que sentimos de aprofundar nosso estudo relativo às questões curriculares, optamos por fazê-lo a partir de uma aproximação com a perspectiva pós-crítica, essa aproximação no entanto não descarta o diálogo com autores consideráveis da teoria crítica, para a qual não se pode dissociar o currículo da cultura, assim como não se pode desconsiderar o fato de que identidade e diferença são elementos culturais que implicam uma relação de poder e se fazem presentes no currículo. Portanto, o nosso principal objetivo neste artigo é discutir o currículo e as suas relações culturais na constituição da diferença e da identidade permeadas por relações de poder.

Sendo notória a relação entre currículo e cultura, uma vez que aquele é pensado no meio e a partir desta, se faz importante falar primeiramente de cultura e sua relação com o currículo mostrando sua importância como reconhecimento e constituição de identidade e diferença. Posteriormente faz-se necessário mostrar as implicações desse olhar no campo da formação.

2 O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DA DIFERENÇA E DA IDENTIDADE.

A existência humana é essencialmente cultural, o que significa dizer que não há homem sem cultura nem cultura sem homem. No entanto, durante muito tempo a noção de cultura esteve ligada quase que exclusivamente à produção intelectual, o que permitia a idéia de que existiam homens cultos e homens incultos. Essa visão estreita de cultura ainda não está bem superada no contexto social mas nos estudos curriculares a discussão sobre esse assunto nos proporciona uma visão avançada.

A Cultura pode ser compreendida como prática de significação em um mundo social, pois ela diz respeito, sobretudo, à produção de sentido. Isso nos dá a liberdade de dizer que a cultura não tem uma existência sem a produção de sentido. De acordo com Silva (2006), é inconcebível pensar a cultura e o currículo, como prática de significação, sem considerar seu caráter produtivo e criativo.

[...] da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como discurso e ser visto como prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva. (SILVA, 2006, p.19).

Essa noção que indica a cultura como prática significativa em sua existência social, destaca a marca da dinamicidade que a constitui, abrindo a possibilidade de entendê-la como ação diversificada, transformadora e não como um conteúdo estático preso a um conjunto de valores e de conhecimentos, que poderiam ser transmitidos de forma não problemática a uma nova geração de maneira unitária e homogênea. Afinal, “cultura é, sobretudo, atividade, ação, experiência. Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes. Vê-la como produção não significa dizer que ela opera sobre o vazio, que a criação se dá a partir de nada”. (SILVA, 2006, p.21).

Isso significa que, em sua relação com a cultura, o currículo também não se resume a uma prática transmissiva de saberes culturais produzidos no passado. Ao contrário, a historicidade da cultura e do currículo nos permite vê-los como ação. O currículo se apresenta como

parte inerente e ativa do processo de produção e criação de sentidos, de significação de sujeitos. Em outras palavras, o currículo não cumpre um papel meramente técnico, mas está cheio de intencionalidades e produz significados concretos no processo educativo. O currículo está inteiramente ligado com o processo de formação das identidades dos sujeitos desse processo.

Segundo Silva (2006), os estudos culturais nos concedem a oportunidade de perceber o currículo como um campo de luta e nos proporcionam ver o conhecimento e o currículo como campos culturais sujeitos à disputa e a interpretação de diferentes grupos que tentam estabelecer sua hegemonia. Conceber as práticas culturais como relações de poder, implica inevitavelmente, considerar uma relação social de disputa e conflito, no que se refere à produção e à criação de significados. Luta esta que durante muito tempo foi discutida pela teoria crítica.

A existência dessas disputas geradas especialmente no contexto de uma sociedade dividida em classes não deve ser ignorada, contudo, queremos discutir o currículo e as suas relações de poder por meio de estudos culturais, neste sentido nos aproximamos das perspectivas pós-críticas, que levam em consideração o caráter significante da cultura e do currículo. Segundo Silva (2006, p.24) “O poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar [...] nas práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo”.

[...] A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posição diferenciada de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade, mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. (SILVA, 1999, p.134).

Faz-se necessário analisar a relação entre cultura e currículo e a sua relação de poder em seu espaço social, onde é fundamental a produção da identidade, onde grupos têm o poder de definir sua própria identidade e respeitando a identidade de outros grupos, de culturas diferentes. Destaca-se aqui a questão da diferença e da identidade como uma questão cultural tão discutida na teoria pós-crítica.

Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, é de se esperar que a idéia central dos estudos culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo. (SILVA, 1999, p.137).

O currículo não é inocente, sempre apresenta uma intencionalidade de poder, seja no interior da escola seja na universidade. Em outras palavras em uma sociedade, o currículo é transformador e atua para produzir identidades sociais e individuais, o currículo age como um processo cultural. Levando isso em consideração os estudos curriculares divisam um currículo que esteja preparado para respeitar o outro assim como ele é, em que as Alteridades tenham um papel importante de atuação junto com as identidades e as diferenças em um processo cultural.

Em uma sociedade em que as culturas de muitos foram esmagadas, onde o preconceito até é reconhecido pelas pessoas, porém é banalizado, pois muitas se consideram preconceituosas, mas falam que é mais uma questão de hábito, é importante salientar a necessidade de se reconhecer a incapacidade de se perceber as diferenças culturais e de discutir as relações sociais para um melhoramento da sua própria sociedade.

Nesse contexto, como fica o papel da escola? Certamente não seria apenas o de construção automática de desenho curricular, mas, sobretudo, o de estudo e análise dos elementos culturais problemáticos que adentram o campo curricular. Tal estudo precisa estar atento a diversidade cultural, especialmente no que diz respeito às questões da multiculturalidade que envolvem a questão da diferença.

O caráter multicultural das sociedades humanas, especialmente a brasileira, tem orientado os estudos curriculares para uma tendência multiculturalista que já se faz fortemente presente nos estudos culturais. Afinal, a noção de diversidade não é nova entre os homens, embora venha sendo desrespeitada ao longo dos séculos. Podemos notar que as questões relacionadas ao pluralismo cultural têm ampliado seu espaço de discussão na atualidade, para além, da escola e do currículo, participando de debates relativos a questões sociais, éticas e morais na mídia televisiva e em outros meios de comunicação.

Nosso entendimento é que o currículo é uma construção cultural. De acordo com Pacheco (2005, p.69), “o principal elo de ligação do currículo à sociedade faz-se através da cultura”. Esse elo permite pensar o currículo como construção cultural, social e ideológica. Isso nos possibilita dizer que não há uma cultura com um caráter universal, como uma noção de transcendentalidade, que possa ser pensada como única ou objetiva, ou mesmo como totalizante, mas sim culturas particulares e diferentes, convivendo em um mesmo espaço geográfico.

1.1. CURRÍCULO, CULTURA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E DE DIFERENÇAS

O nosso esforço é organizar uma definição e discuti-la, pois sabemos que o currículo apresenta uma série de dificuldades de construção quando a discussão é diversidade cultural. No entanto, não podemos nos furtar da responsabilidade de pelo menos indicar qual nossa orientação. Nesse sentido, podemos adiantar que o currículo tem um papel muito importante na sociedade. Importante porque ele tem um propósito de ajudar a conhecer e construir o espaço, conhecer e construir identidades, organizar pensamentos, a partir do seu meio social e cultural. “O currículo é território. [...] é uma relação de poder. [...] é trajetória, percurso. O currículo é autobiográfico, a nossa vida, o currículo vitae: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. [...] é documento de identidade”. (SILVA, 1999, p.155).

Para desenvolver um processo de organização do currículo é preciso intervir, questionar e problematizar para alcançar melhores resultados com os procedimentos que devem ser tomados, devido o currículo estar atrelado a um contexto cultural, pois currículo e cultura se mantêm juntos nesse processo. O currículo chega a ser um dos mais importantes processos de ligação educacional.

De acordo com as interpretações de Moreira e Silva (1995) o currículo não é puro, implica intencionalidades e abarca relações de poder que se efetivam no âmbito escolar e social. Esse caráter intencional faz do currículo uma ação que não se limita apenas à organização do conhecimento escolar, mas a imprimir no conhecimento a função de produtor de identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. Assim o currículo está relacionado tanto ao conhecimento como também se constitui uma forma institucionalizada

de transmitir cultura. Educação e currículo estão em contínua interação com o processo cultural.

É importante salientar que o currículo, junto com os seus componentes, constitui um conjunto de saberes regidos por uma espécie de poder superior e transmite representações, normativas, significados, visto que ele está inteiramente atrelado a uma relação de poder, entre a sociedade e ele mesmo, pois entre eles existem um elo de ligação com o desenvolvimento cultural, que contribui ativamente em seu desenvolvimento. O currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões.

Poderíamos levantar muitas outras discussões em torno de currículo, entretanto, o currículo é questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer. Nesse processo, o currículo no contexto social contribui como uma questão política e ideológica complexa. O currículo pode ser pensado, realizado, dependendo da sua estrutura social, do homem, da política, do poder-saber, da ética, e da própria cultura. Todos esses fatores estão interligados no desenvolvimento do currículo contribuindo diretamente com o processo de formação educacional.

É preciso tecer um currículo que discuta questões, sobre a identidade e a diferença que já vêm sendo discutidas há bastante tempo no campo teórico, mas não é suficiente, pelas conseqüências que sofrem homem/mulheres, meninos/meninas/, brancos/negros, homossexuais, etc. Hoje teóricos estudam cada vez mais, não, para solucionar, mas desenvolver uma formação. Talvez seja uma comparação muito forte, mas, o currículo tem dois papéis semelhantes, um de um mártire que tem que sofrer em prol de outrem, e outro de um vilão, na verdade o currículo abriga conflitos. Apesar de homens e mulheres desenvolverem o currículo há bastante tempo de uma forma padrão, em que as diferenças são ocultadas ou disfarçadas, camuflando assim os interesses dominantes e as imposições de culturas, é preciso, pois, observarmos sua multiculturalidade. Para isto, apontamos uma concepção de multiculturalidade que permita o alargamento de múltiplos olhares sobre as diversas culturas, para que elas possam conviver entre si e tentar construir uma vida em comum, conservando algo de sua identidade original (HALL, 2002).

Em verdade, o currículo deve ter um caráter de construção e de interpretação de conhecimentos, pois ele não pode ser elaborado no

vazio, nem se organizar arbitrariamente, ele é um dos mais importantes elementos para o processo de formação educacional e social. O currículo contribui com esse papel de formação, com a práxis construída no dia-a-dia da realidade social e pedagógica que está inserida no espaço escolar. Esse cotidiano escolar sofre características culturais que surgem no decorrer das épocas, dos tempos de docentes e educandos/educandas.

Um currículo com o poder de fazer a diferença na sociedade a que ele pertence, discutindo coisas reais para tal sociedade, e de alguma forma contribuindo para o melhoramento da mesma e principalmente contribuindo com a formação docente que muito sofre com algumas especificidades do dia-dia.

Desta forma, nos propomos um estudo em uma tendência curricular em que Cultura, Identidade e Diferença tenham um papel principal de atuação na formação docente. O domínio dessas três formas de nos relacionarmos com o currículo darão um certo grau de importância em nosso estudo. É importante salientar que uma das razões pelas quais a questão da Diferença e das Identidades culturais vem ganhando uma centralidade maior na sociedade é por estar presente em discussões, encontros, seminários, colóquios etc. Sua importância se dá também por constantes conflitos de natureza cultural, religiosa, econômica, e em situações alarmantes. Isso pode ser observado em crescentes manifestações de sentimento de ódio à frente de pessoas que são nomeadas como *outros* (homossexuais, negros, deficientes, índios, mulheres então grupos, povos, religiões, etc.), pois aumenta a tentativa de se compreender a Alteridade, com a valorização das *Diferenças* e respeitando as Identidades de cada um.

Isso é possível por que:

A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estrutura discursiva e narrativa. A identidade está ligada a sistemas de narração. A identidade tem restritas conexões com a relação de poder. (SILVA, 2007, p.97).

Podemos ressaltar que identidade e diferença constituem o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, elas são

uma relação social. Com isso a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade. A identidade se origina no mundo cultural e social. Sabemos que a identidade é um problema social, mas não podemos deixar de ressaltar que esse problema não deixa de ser pedagógico e curricular. Por isso a questão da identidade e da diferença não pode ser deixada de lado, nas discussões sobre esse assunto, quando estamos tratando de educação, educação escolar em qualquer nível de ensino. Ambas têm um papel importante nas discussões e não podem ser deixadas de lado quando lidamos com currículo, na medida em que o currículo diz respeito à realidade sócio – cultural e que a diversidade cultural é muito grande nos processos educacionais.

[...] Identidade e a anunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em restrita conexão com a relação de poder. O poder de definir a identidade e de marca-se a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2007, p.81).

Fica, portanto, cada vez mais claro a relação entre identidade e diferença, que se apresenta numa bipolaridade visível no confronto de noções tais como, branco / negro, masculino / feminino; heterossexual / homossexual. Silva esclarece em suas observações que entender “a identidade e a Diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder”. (SILVA, 2007, p. 96). De acordo com esse entendimento, há uma relação hierárquica entre as diferentes culturas e isso deve ser analisado.

Assim, em um pensamento imposto e conservado para uma sociedade, no Brasil em especial, podemos observar, nas escolas, que ser diferente é ser “exótico” e “extravagante” ou “anormal”, mas quando tem um trabalho feito pela mídia, podemos observar que alguns deixam de ser diferentes e acabam sendo moda. Em outro momento, deixam de ser moda e passam a ser “cafonas”, e isso acaba instigando uma sociedade a atos de preconceito e de discriminação que influenciam em seu próprio meio educacional. Essa questão não é uma questão que pretendemos aprofundar, neste trabalho, mas é apenas uma maneira

pela qual observamos como as questões étnico-culturais são tratadas no Brasil.

Como acolher a diferença em um processo curricular, em especial no Brasil? Pensamos que primeiramente deve haver flexibilização curricular e uma mudança na estrutura educativa. Com essas aceitações, que currículo pode ser construído? Um currículo que se preocupe com a especificidade da diferença.

Silva (1999) lança críticas sobre as perspectivas de construção do currículo que explicitam a diferença dissociada das questões de poder. A estratégia liberal consiste em simpatizar com a diversidade cultural, aceitando o pressuposto de que a natureza humana apresenta uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e, portanto, todas as formas devem ser respeitadas ou toleradas com paternalismo. Considerar essa perspectiva para Silva (2006) é deixar de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a diferença. Visto que esse processo está em uma grande transformação, e a todo instante ele pode ser desenvolvido, pois os traços culturais são muito fortes no convívio humano.

As observações feitas por Silva a respeito da contemporaneidade, apontam para um tempo paradoxalmente constituído. De certo modo, “vivemos paradoxalmente um tempo onde novas identidades emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, um tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidade”. (2006, p.7).

Interessa-nos enfatizar que especificamente as questões da cultura e as relações com as identidades e diferenças, apresentam uma grande importância na discussão sobre e no processo de formação de professores em nível superior, objetivando um melhor desenvolvimento educacional. Isso requer que docentes e discentes estejam atentos às diferenças culturais, de modo que elas sejam respeitadas da mesma forma que as identidades, mas antes de tudo sejam estudadas. Para Silva (2000, p.97), “as questões culturais e a questão da alteridade não podem deixar de ser uma matéria, essencialmente, pedagógica e curricular, pois educando/educandas convivem numa sociedade atravessada pela diferença e, forçosamente, interagem com o outro no próprio espaço da escola”. Como afirma Silva (2007, p.74) “Outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

Apesar da importância dessas discussões, observamos que ocorrem poucas discussões para educandos sobre esses termos, na verdade a discussão é superficial quando se trata das relações curriculares. Nessa visão, a apresentação do outro é sempre suficientemente distante para não apresentar nenhum “risco de confronto e dissonância”. Na verdade, a estratégia pedagógica fundamentada numa teoria cultural poderia fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença. Muito se diz que é preciso respeitar as diferenças. Para Silva “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 1999, p.100).

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo - oficial ou não - estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidade social. É aqui, entre outros locais, em meio a processo de representação, de inclusão e de exclusão, de relação de poder, enfim, que em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classe sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades, raciais, sexuais. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2006, p. 27).

Toda essa discussão nos ajuda a compreender conceitos e políticas que discutem sobre a identidade e a diferença no cotidiano universitário, tendo em vista que identidade e diferença parecem inseparáveis.

O conceito de identidade tem assumido um bom papel para se pensar a garantia da tão almejada harmonia entre os homens “Quando pensamos a construção das identidades, também somos perseguidos por esse modelo de estabilidade, de harmonia e de cristalização como padrão desejado. A sociedade nos dá, prontas, algumas identidades:

Homem, mulheres, professores, artista, mãe, pai, família, escola etc.” (PEREIRA, 2000, p.36 apud SOUZA, 2007, p.2). Nesse caso não cabe a idéia de identidade a noção de movimento, de flexibilidade. Trata-se de uma forma, cristalizada de conceber a identidade, no intuito de caracterizar como homogêneo aquilo que por natureza é heterogêneo.

De acordo com Souza (2007, p.2) é evidente que a identidade “não é uma construção do sujeito por ele mesmo em suas relações individuais e coletivas, mas sim uma diferença que o sujeito produz em si. Por isso, a identidade é produzida e forjada conforme os modelos e padrões estabelecidos como quer a nossa sociedade, com bases nas estratégias e estratificações convencionadas socialmente”.

As reflexões dos estudos culturais têm nos mostrado que a identidade é pensada culturalmente na perspectiva do ser e a diferença como o seu oposto, ou seja, sob a noção do não ser.

Existem discussões que apresentam uma nova concepção, uma proposta que, segundo Moreira (2000, p.11), titula o sujeito pós-moderno como, “um sujeito fragmentado, composto de várias identidades, algumas contraditórias ou mesmo não resolvidas. Vivem-se diferentes identidades, que absolutamente não se unificam em torno de um eu coerente e que se modificam ao longo do tempo”.

Segundo Moreira (2000 p.12):

Essa recente visão de identidade já vem sendo incorporada em estudantes sobre currículo e em propostas curriculares oficiais de municípios brasileiros, instigando o professor, em sua prática curricular, a se afastar de padrões identitárias pré-estabelecidos e a atuar aberta e flexivelmente, de modo a favorecer a construção de identidades opostas às perspectivas hegemônicas.

Pensamos que essas discussões têm que estar sempre presentes no espaço educacional, pela sua importância para o desenvolvimento social, pois as especificidades são bastante grandes, mas as lutas pelas quais são de uma importância tamanha para a formação de professores, de modo particular para os cursos de pedagogia.

1.2. CURRÍCULO, CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS

Para compreender as ligações entre currículo, cultura e identidade na formação de educadores/as, partimos de reflexões sobre

o processo de formação e suas práticas em um curso de formação de professores. E, dentre outros autores, contamos com a colaboração de Mendez (1990) e de Moreira (2000), que nos ajudam a pensar que há uma correspondência entre a concepção de currículo e às experiências pedagógicas que é imprescindível para a construção de conhecimentos por parte de docentes e de discentes. Então, a participação ativa desses sujeitos no planejamento e desenvolvimento de tais experiências constitui um indicativo de que o desenvolvimento curricular depende do desenvolvimento do professor e do aperfeiçoamento das práticas escolares. Não podemos pensar o currículo sem pensar o professor e a sua formação.

Trata-se de pensar o currículo de forma profunda. Isso implica tanto uma atenção constante ao contexto em que estamos inseridos, como um olhar abrangente sobre a formação, levando em consideração que a sociedade esta se desenvolvendo multiculturalmente. Como já havíamos mencionado anteriormente, a presença da discussão sobre cultura no processo da formação tem um papel fundamental, porque existe uma pluralidade de culturas, religiões, raças e identidades, que estão diretamente ligadas às relações sociais e ao processo de formação humana. Além disso, essa pluralidade, apesar de concreta nem sempre é bem aceita. Aliás, é comum encontrarmos posturas preconceituosas em relação à diversidade.

A complexidade das relações, tensões e conflitos resultados dos choques entre essas identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da investigação e da reflexão que se desenvolve nas universidades. Esse tenso panorama invade o cotidiano, evidencia-se nos noticiários repletos de preconceitos, xenofobias, violência e guerras, nos espaços virtuais [...]. (CANEM, 1999, apud MOREIRA, 2000, P.3).

Em um mundo de multiplicidades, tecido por uma diversidade de pensamentos, interpretações, ações e atitudes que se fazem presentes na existência cultural e que marcam o caráter multicultural da sociedade, é essencial, em termos de currículo e de formação docente, levar isso em consideração. Daí se faz necessário o respeito e a valorização das identidades plurais em práticas e políticas curriculares. Mas, essas idéias não são as únicas sobre currículo e formação. Existem outras direções para as discussões sobre esse tema.

[...] Outras concepções apontam para a idéia de currículo como plano, como objetivo educacional, como texto e mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação. Minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como matéria prima do currículo, entendendo então currículo como faz Silva (1996, apud MOREIRA, 2000, P.4), “como o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes”.

O currículo, no processo da formação, é visto como território onde ocorrem disputas culturais oriundas das lutas entre vários indivíduos, em nossa sociedade e no mundo. Implica uma relação de poder tanto no que se refere à escolha dos conteúdos culturais que a escola deve selecionar para dar forma ao conteúdo do conhecimento escolar, como serve a uma hierarquia entre os indivíduos, profissionais da educação, especialmente no que se refere à tomada de decisão.

A temática da identidade ligada ao currículo tem ocupado lugar de relevo no panorama acadêmico contemporâneo, o que na visão de Moreira (2000) se dá por razões políticas, teóricas e práticas. Esse autor observa que em termos políticos, a atualidade dessa temática evidencia-se nas lutas travadas por vários grupos já mencionados por nós anteriormente, como negros, mulheres, homossexuais, que já foram e são alvos há bastante tempo em nossa sociedade. O que podemos perceber é que as lutas são muitas, mas não suficientes. Percebe-se, no entanto algumas conquistas no que diz respeito aos espaços, ao respeito às diferenças e à afirmação de sua cidadania.

Moreira (2000) indica que tais grupos têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania, difundindo no tecido social a certeza de que as diferenças são construtos sócio-culturais que objetivam a legitimação e a garantia de direitos sociais, privilégio, ou seja, olhares diversificados têm sido empregados em recorrentes análises de processos culturais, nos quais se produzem, preservam, afirmam ou renovam identidades e diferenças. Na verdade, compreendemos que há necessidade de uma discussão, quando se trata de identidade e diferença do educando e do docente.

Por isso é importante a existência de estudos referentes à prática curricular, que visem à compreensão de que as identidades de nossos

estudantes “vêm se formando tanto em experiências vividas nas salas de aula, assim como nas representações e nos discurso que neles circulam”. (MOREIRA, 2000, p.9).

A escola como um dos espaços de que participamos proporciona aos seus alunos/as, oportunidades ímpares de aprendizagem e de convivências com colegas e com mestre. “Se entendermos as identidades como cambiantes, contestáveis e discursivamente construídos, o que se diz, o que se aprende e que se faz na sala de aula podem viabilizar tanto a preservação quanto questionamentos de determinada identidades sociais”. (MOREIRA, 2000, p. 9).

O professor tem um importante papel nesse processo, pois ele age como líder, ou seja, tem um certo poder em sala de aula e no processo educacional. Na visão de Moreira (2008), o professor tem um papel de autoridade textual em situações em que textos são produzidos, lidos e interpretados, reafirmam a sua centralidade na construção das identidades sociais de seus alunos.

Visto que essas identidades e diferenças apresentam um grande grau de importância no currículo, então se evidencia que essa discussão precisa ser objeto da atenção do docente e ser tomada como essencial pelas universidades, em especial pelos cursos de pedagogia. Por isso mesmo, nessa perspectiva, os estudos sobre currículo exigem questionamentos sobre a formação de professores, no sentido de contribuição para a sociedade.

No caso particular da formação de professores cabe indagar: Que tipos de professores estão sendo formados, por meios desses currículos atuais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidade presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? (MOREIRA, 2000, p. 05).

Na perspectiva de contribuição para a sociedade, Moreira (2000, p. 6) indica nas leituras de Girox (1988), que há uma espécie de preferência pela formação do intelectual, visando à necessidade de se conceber professores e professoras como intelectuais e não apenas técnicos. Ainda de acordo com Moreira (1995), Giroux (1988, apud MOREIRA, 2000, p.6), indicado como um pensador típico da teoria crítica do currículo, por Silva (1999), sustenta que o professor

precisa atuar como intelectual transformador, fundamentando suas atividades em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos.

Em função disso, o foco da tendência crítica, dirigiu-se a conceitos como poder, alienação, emancipação, libertação e autonomia. Segundo Silva (1999) esse foco marca a diferença entre a tendência crítica e as teorias pós-críticas. As teorias consideradas pós-críticas estão mais preocupadas em observar como o currículo constrói culturalmente e concretamente as diferenças e as identidades e, consequentemente em focar seus estudos nos conceitos de alteridade, diferença, identidade e representação. Para Silva (1999, p.149) “as teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada”.

Por não abandonarem a criticidade, postura fundamental para a vida humana, política e ética, as tendências do currículo, tanto a tendência crítica como a pós-crítica compreendem a necessidade de questionamentos sobre a atividade e o papel do profissional da educação e sobre as relações de poder que se apresentam no processo de formação, ligado ao currículo e à construção de identidade e diferença.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um texto contém múltiplas referências e através dessas referências tece uma intertextualidade em que entrelaça ideias de diferentes autores. É a partir disso que podemos falar com Mikhail Bakhtine da função dialógica do texto. É justamente essa função que nos conduz à compreensão de que “meu texto”, no fundo é o “nosso texto”, onde eu falo, mas também falam os autores convidados para um diálogo com o orientador do trabalho, os autores. Por isso, utilizei a primeira pessoa do plural como autora desse artigo.

Mas nessas considerações finais, usando da liberdade que me concede a autoria deste texto que constitui um trecho do meu Trabalho de Conclusão de Curso, e para deixar “em paz” os autores em que busquei referências, passo a me Identificar não mais como nós, eu, autores, mas como outridade em relação a eles, essa Alteridade que só surge em presença do Diferente, para poder assumir uma fala que pretende ser singular.

Nesse sentido, posso dizer que dentre as dificuldades que encontrei para discutir e escrever esse texto sobre os conceitos de Identidade e Diferença, contei com o total apoio de autores e obras de estudos curriculares, críticas e pós-críticas, em especial, o autor Tomaz Tadeu da Silva, que me proporcionou leituras e discussões deste tema.

Mais difícil ainda foi tomar a distância, que autores estudiosos de metodologia de pesquisa e professores orientadores dizem que devemos tomar, para tentar um estranhamento daquilo que nos parece tão familiar. Essa dificuldade só foi superada por que pude me compreender e me assumir como nós, na perspectiva sugerida por Bakhtine, considerando as diferentes falas por mim mediadas e que dão forma textual ao meu texto. Para tanto foi necessário procurar subsídios teóricos em alguns autores, no que diz respeito à formação docente.

Penso que esse estudo é importante para um currículo disposto a repensar sua própria prática e a avaliar o que e o como seus alunos/ alunas sabem discutir nos cursos de formação de professores, de fato. Isso talvez não tenha marcado o processo de formação.

Não posso deixar de considerar que cada indivíduo é responsável pela sua identidade e por sua formação, mas penso que o reconhecimento disso não é bem claro. Por isso me senti impulsionada a ir atrás dessa discussão, de forma mais ampla e profunda, para a minha formação e, ao mesmo tempo, importante por proporcionar um momento de reflexão ao público leito.

Por fim, uma última consideração: este artigo, apesar de todo o esforço teórico por mim empreendido, constitui uma primeira aproximação mais íntima com o tema. Além disso, é apenas uma entre muitas interpretações possíveis.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

ABBAGMANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**: São Paulo: Martins fontes, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.), **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MELLO, Eliana Muller de; KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves. A escola como espaço de culturas. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves e SIMIONATO, Margareth Fadanelli. (orgs.) **Formação de Professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: Pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Anais. Congresso Ibero-Americano, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROZA, Jacira Pinto da. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves e SIMIONATO, Margareth Fadanelli. (orgs.) **Formação de Professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Flávio(orgs.) **O currículo e os novos Mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Identidade terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed., 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Raimunda Lucena Melo. Educação: Uma questão ética e política. In: **Seminários de Educação: elementos para uma análise da prática educacional**. Belém, Pa: Ed. Suyá. Prod. Graf. Ltda, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O eu, o outro e as diferenças individuais e culturais**. www.tvbrasil.com.br/salto. acesso em 12/10/08.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três Metodologias**: acadêmica. Da ciência e da pesquisa. 2 ed. Belém: Grapel, 2000

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.), **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZEICHNER, Kenneth, M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Educação Escolar Indígena: perspectivas e avanços nas políticas educacionais

Susana Braga de Souza

Benedita Celeste de Moraes Pinto

I- INTRODUÇÃO

Faz-se necessário apresentar uma reflexão sobre o papel que a escola assume no processo de educação das crianças indígenas, nas aldeias ou fora delas, objetivando analisar o processo de formação da educação escolar indígena e suas perspectivas. A escola assume o papel de ser um espaço de fortalecimento de identidades coletivas, de lutas, de apropriação da história vivida individual e coletivamente. Como afirma Tassinari, essa escola que, é evidenciada por alguns educadores como espaço que fez diferença na sua formação, é também pauta de reivindicação dos povos indígenas (TASSINARI, 2012, p36).

Desta forma, esta discussão aborda a relação de ensino desde a implantação das escolas jesuítas e o sistema imposto, focando na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, que passou a reconhecer o direito dos indígenas e de seus processos próprios de aprendizagem, instituindo com isso a possibilidade de criação de uma escola definida para esses sujeitos. Além de analisar as Lei 11.645/2008 e suas implicações nos dias atuais. Considerando, assim o reconhecimento de uma educação que visa respeitar as diferenças e especificidades de cada povo, como apontam os estudos de BERGAMSCHI (2008), MELLATI (2007) GRUPIONI (2001), PROCÓPIO (2012), TASSINARI (2012) e demais estudiosos que analisam questões referentes a essa temática.

II- PROCESSO HISTORICO DAS POLITICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS

Ao longo da história, sabe-se que desde a chegada ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar ler, escrever, contar e cantar. Os colégios jesuítas, contudo, tinham como objetivo

preparar novos missionários. Desse modo a alfabetização para os jesuítas representava mais do que alfabetizar, o resultado dessa intenção era atingir a mentalidade. A educação para os povos indígenas era de inteira responsabilidade dos missionários jesuítas, um sistema de ensino que fora implantado somente para benefício da coroa, que visava a catequização. Partindo desta afirmação, as primeiras escolas indígenas do Brasil foram implantadas por missionários religiosos, como o padre Anchieta, no século XVI, que obtinha grande sucesso na catequização, porque dominava a língua tupi (PAIVA, 2000. p.46).

Como afirma José Paiva, a vida do colégio parecia continuar impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. A realidade, ali, parecia estar suspensa. Implantava-se, assim, culturalmente, o formalismo pedagógico, que segundo Paiva é resultado do contraste, entre prática e princípios que não deve ser atribuído ao estilo jesuítico: era valido pela aprovação social; correspondia à interpretação que sociedade fazia de seus próprios comportamentos. Até o começo do século passado eram os missionários e os técnicos de serviços de proteção aos índios que entravam nas aldeias para lecionar. Esse longo processo pelo qual passou a educação no Brasil é vista atualmente como da pauta de discussão de vários setores sociais, a educação como mediação, referencia por meio da qual as relações na sociedade e na cultura são construídas (PAIVA, 2000. p.46).

Embora não seja recente a reivindicação dos povos indígenas por uma educação diferenciada e também por uma educação igualitária (leia-se “dos brancos”), pois esse tema foi um dos pilares da construção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na organização dos postos indígenas e também da intervenção missionária, a demanda nativa por um projeto educacional direcionado à realidade das comunidades indígenas somente ganha vulto e visibilidade com a Constituição de 1988 (BERGAMSCHI 2008, p.45).

Pode-se dizer que a educação indígena se apresenta como um dos mecanismos mais importantes para que os próprios indígenas possam avaliar estratégias de organização e intervenção nesse quadro atual, problemático e conflituoso. Conforme menciona Tassinari, desde as escolas de educação básica à educação superior, os indígenas estão cada vez mais participando como atores na construção de um país que se pretende plenamente democrático seja a participação direta destes sujeitos na educação diferenciada que valorize termos e categorias de sua realidade (TASSINARI, 2012).

Em diversos momentos coletivos de reflexão, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalista (individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos) e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (BONIN, 2008, p 98).

Isso possibilita dizer que o sistema educacional brasileiro ao longo dos anos vem tentando efetuar mudança, e uma delas pode ser verificada no campo da educação indígena, que há muito tempo necessita de uma atenção especial, para que possa se desenvolver e transformar especificidades destes povos junto a educação, pois se trata de uma educação que necessita de procedimentos teóricos metodológicos para poder contribuir na transformação da comunidade escolar (FERREIRA, 2001 p.80).

Em décadas recentes foram surgindo diferentes experiências de organização da educação escolar indígena em varias regiões do Brasil, respeitando as culturas e projetos de vida destes povos. No entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas, sendo a oferta oficial de educação escolar indígena, em estados e municípios, ainda marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas, falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas (BONIN, 2008, p 99).

Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas e, se paramos para escutar as palavras indígenas em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto eles procuram delimitar o lugar político da escola. Há expressões, utilizadas de maneiras recorrentes, que mostram o entendimento de que esta instituição só tem sentido

se estiver subordinada às lutas políticas pela garantia plena de seus direitos. Os povos indígenas qualificam a escola como formadora de guerreiros; especifica e diferenciada; e delimitam sua função: “escola para aprender a ler um documento; a serviço da comunidade; uma escola indígena e não uma escola com peninhas; escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores...; para não depender mais dos brancos; para não sermos mais explorados; escola inserida na luta pela terra; escola na retomada; escola para aprender a língua”. Estas são algumas afirmações que trago na memória, ecos de muitos encontros de professores indígenas que tive o privilégio de presenciar (BONIN, 2008, p 100).

Para autora a instituição escolar corresponde aos diferentes objetivos estabelecidos pelos povos indígenas, tornando-se imprescindível assim a luta, para que o poder legislativo, possa garantir uma atenção específica, respaldada nas diferentes culturas. As leis que resguardam o direito a um tratamento diferenciado nos processos de escolarização são resultados das lutas, travada pelos povos indígenas. Desse modo as Leis relativas à educação escolar indígena são ferramentas de luta, na garantia dos direitos e dos interesses dos povos indígenas.

Segundo Rezende, a educação escolar indígena deve ser comunitária e atender aos anseios de uma comunidade que luta pelo mesmo objetivo intercultural, porque convivem com diferentes culturas étnicas num mesmo território. Desse modo, pensar em um diálogo entre essa diversidade cultural é possibilitar uma relação com mais respeito e compreensão umas com as outras, podendo assim interagir de igual para igual. Pois, a interculturalidade está presente no reconhecimento da cultura indígena, em sua vivacidade cotidiana, no orgulho e na certeza da identidade de cada pessoa em seu grupo étnico (REZENDE, 2006, p.41).

Rezende faz menção a importância da implantação de programas de escolarização indígenas para que os saberes da comunidade indígena sejam valorizados, como aponta ser necessário “fazer a educação de índio”, visto que, uma comunidade informada onde possam caminhar em busca do seu progresso só tem a crescer. Podendo assim, desenvolver maiores percepções, compreensão e comunicação sobre os fatos relacionados à sua comunidade desenvolvendo dentro da

própria comunidade uma educação específica, diferenciada multilíngue e intercultural (REZENDE, 2006, p.41).

Desse modo, percebe-se que os conceitos em relação a educação escolar indígena ao longo dos anos vem sofrendo alterações, fato que pode ser verificado atualmente, pois os povos indígenas vem almejando novas perspectivas para tornarem-se agentes participativos das políticas educacionais dentro de suas próprias comunidades, o que permite que essas políticas se sejam de instrumento de luta e reivindicação para esses sujeitos. Contudo embora o discurso da educação seja de valorização dos saberes indígenas, entende-se que ainda existe uma grande resistência do poder público na efetivação de uma educação diferenciada para os povos indígenas.

III- GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A constituição Federal de 1988, lei mais importante que rege o Estado brasileiro, afirma que a educação é um direito público subjetivo, sendo responsabilidade do Estado a sua oferta gratuita. Desse modo, a Constituição reconhece aos índios, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, § 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A Constituição Federal alterou a perspectiva de relacionamento com as culturas indígenas, Percebe-se que a partir da Constituição de 1988, novas discussões em relação ao estado brasileiro e os povos indígenas foram feitas. Haja vista que a partir da promulgação da lei constitucional os direitos a uma educação escolar, intercultural e bilíngue para os povos indígenas passou a ser reconhecida, tal reconhecimento deveu-se a sobrevivência Inter étnica (BERGAMASCHI, 2008).

Educação é vista de maneira abrangente, diz respeito à vida de cada um, inserido no cotidiano de sua comunidade e, nas diferentes concepções de educação dos povos indígenas, a escola se insere tendo um lugar específico, mas não sobreposto às práticas pedagógicas mais amplas. Por essa razão, os modos de organização curricular e as práticas escolares precisam ser construídos de maneiras variáveis, respondendo às necessidades e anseios de cada povo indígena e alicerçados em suas distintas maneiras de pensar e fazer educação. Uma escola que mantém

práticas individualizantes, competitivas, desiguais, classificatórias não serve a uma cultura que se produz a partir de outras formas de relação e de outros valores sociais, e por isso precisa ser reinventada. É importante salientar que esse direito está assegurado aos povos indígenas no texto constitucional, em artigos citados. Além disso, a Constituição responsabiliza o Estado pela proteção e respeito às culturas e tradições indígenas (Artigo 210), o que relacionamento com estes povos e no acolhimento de suas demandas (BERGAMASCHI, 2008, p 90).

Para Bergamaschi, a Constituição Federal produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação para torna-las compatíveis com os princípios mais gerais. Desse modo compreende-se o direito indígena a uma educação escolar diferenciada, que vem sendo regulamentado desde 1988. Vale ressaltar que a partir da Constituição de 1988 e mais fortemente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, é que tais ideias passaram a ser reconhecidos legalmente em suas diferenças e peculiaridades (BERGAMASCH, 2008, p 93).

Em virtude do sistema de ensino brasileiro passar por uma ampla reformulação decorrente da promulgação da Constituição Federal em 1988 e da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Como afirma Bonin, a educação escolar voltada para os povos indígenas passou progressivamente a ter prerrogativas diferenciadas do sistema de ensino nacional. A autora destaca que pela primeira vez na história do país, a Constituição reconhece a diversidade cultural indígena e estabelece direitos diferenciados aos povos indígenas. Dentre eles, o de uma educação escolar que utilize suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BONIN, 2008).

Pode-se afirmar que tais medidas legais, anteriormente citadas reafirmaram o direito ao ensino bilíngue e a um currículo que privilegia os conhecimentos, os costumes, a história e as necessidades de cada nação. Desses modo destaca-se que essa nova concepção pedagógica permite que nas aulas de história, por exemplo, sejam valorizados relatos orais, desenhos, imagens e músicas da comunidade como

importantes saberes escolares. Os estudantes indígenas são sujeitos da história e podem documentar e divulgar seus feitos.

Fato que pode ser observado na escola Aipã Anambé da Aldeia indígena Anambé, que assume a função de ensinar e valorizar a cultura Anambé, principalmente, no que diz respeito a função da disciplina de línguas, ministrada por um professor indígena, Wilson Anambé, mais conhecido por “Taoca”, cuja função e luta é trabalhar pela manutenção da língua na comunidade, visto que em que a língua dos Anambé corre o risco de desaparecer no decorrer do tempo, devido alguns indígenas que saem da aldeia vão pouco a pouco perdendo formas de se comunicar na língua indígena, portanto não exercitam mais a tradição oral. Sem falar nas pessoas que permanecem na aldeia, mas tem estabelece muitos contatos com não índios, perdem aos poucos o hábito de exercitar palavras e frases da linguagem tradicional da aldeia Anambé. Deste modo, tentando a revitalização da linguagem oral, ela é constantemente exercitada em sala de aula, a partir da colaboração das pessoas mais velhas as Aldeia, os Sábios, que ainda preservam o modo de falar do povo Anambé.

Segundo Pinto, as lembranças remotas dos moradores antigos de uma comunidade, que surgem através de suas falas, são os procedimentos simbólicos, suas representações. Sendo assim, as práticas, os saberes, as devoções, as crenças, as orações, os rituais simbólicos vão sendo repassadas oralmente pelos mais velhos aos seus descendentes (PINTO, 2007). São memórias eivadas de significados, que buscam renovar e repassar na tentativa de construir e valorizar a identidade.

De modo que, o papel fundamental de preservação da língua na Aldeia Anambé atualmente está sendo um desafio para este povo, pois ao longo dos anos, por não se ter as preocupação em manter a língua original, ou por não desenvolver os vocábulos de antigamente, correu sério risco de extinção. Fato que vinha propiciando com que os indígenas mais jovens não se reconhecessem como elementos próprios de sua cultura. Daí a preocupação de revitalização da língua, não só do professor Taoca, que se ocupou de estudar com os mais velhos a língua Anambé para poder repassar, para jovens e crianças da aldeia, mas sem dúvida, foi uma ideia em conjunto que tem seus resultados refletidos hoje na comunidade, quando as crianças utilizam termos da língua de origem no cotidiano da aldeia.

Assim, a conquista de direitos na lei é fundamental, mas não

suficiente para possibilitar a produção de múltiplas práticas e experiências de educação escolar indígena. Conforme afirma Bergamaschi, a lei não pode ser vista como instrumento linear de realização de direitos sociais, nela sempre reside uma dimensão de luta, e sua efetiva implementação depende da mobilização das pessoas. Logo compreende-se que os avanços nas maneiras de conceber e implementar a educação escolar indígena tem sido resultado das lutas dos povos indígenas, de instituições aliadas e da ação de setores que, acreditando numa sociedade justa e democrática, investem na construção de espaços de participação e de controle social (BERGAMASCHI, 2008).

No entanto, ainda que apoiadas numa legislação de valorização da diversidade cultural, essas iniciativas continuam buscando normatizar e regular os programas de educação e desenvolvidos nas varias escolas. Com essa perspectiva normatizadora, verifica-se que o investimento governamental nas escolas indígenas foi concentrado na produção de material didático, na elaboração de currículos específicos e na formação de professores indígenas. Segue-se, assim, a lógica do funcionamento das escolas padrão e se pode perceber, correspondentemente, uma grande dificuldade em elaborar politicas publicas que respeitem “os processos próprios de aprendizagem”, conforme previsto na legislação.

Nesse cenário legal e de projeto de Estado, as escolas indígenas contemporâneas são definidas como “diferenciadas”, “bilíngues” e “interculturais”. Cada comunidade indígena tem garantia a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares, que, no entanto, terão que ser reconhecidos pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos. No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), discutem-se temas como o tempo e o espaço da escola, ressaltando que uma escola indígena pode prever no calendário os tempos de festas e de trabalho agrícola, interrompendo então as atividades escolares, e que a escola pode se abrir para novos espaços que não somente o edifício escolar; debatem-se também temas como etnomatemática e o ensino de matemática nas escolas indígenas; o ensino de história e as histórias e mitologias indígenas; os diários de classe como documento e as narrativas indígenas que podem ser trazidas à sala de aula. Professores indígenas têm sido formados a partir desses preceitos, em cursos

de licenciatura indígena em nível médio ou superior (TASSINARI, 2012, p 73).

Vale ressaltar que estas questões interculturais levantadas no referencial curricular nacional para as escolas indígenas, são pensadas na perspectiva de tornarem-se elementos na construção de novos caminhos para a educação, visto que, a mesma tem o propósito do respeito à diferença. Conforme enfatiza Procópio, a escola assume a tarefa de educar para as relações étnicas raciais, uma educação que valorize a diversidade cultural. Neste sentido, faz-se necessário uma discussão sobre a implementação da lei 11.645/2008 para o ensino de história e cultura afro-brasileiro e indígena nas escolas públicas e privadas (PROCÓPIO, 2013)

Segundo Cerezer, foi a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, que o estado brasileiro passou a reconhecer a existência do racismo e do preconceito racial, iniciando esse processo com a implementação de um conjunto de políticas públicas visando combater as disparidades entre brancos, negros e indígenas (CEREZER, 2012).

Neste sentido, para se construir caminhos que valorize a diversidade cultural na educação, não é fácil haja vista que, vivemos em uma sociedade historicamente negava as diferenças o que comprometem as dimensões das dinâmicas educativas. De acordo com Procópio, a organização de um currículo multicultural vai além da introdução de alguns conteúdos, sendo então indispensável buscar um olhar sensível às diferenças o que segundo a autora demonstra que a visão monocultural está ainda latente na educação escolar, principalmente quando nós referimos aos povos indígenas (PROCÓPIO, 2013, p36)

Enfim, conforme afirma Procópio, as praticas pedagógicas baseada no principio intercultural, devem orientar-se diante dos problemas advindo da diversidade cultural que reflete na sala de aula (PROCÓPIO, 2013, p. 36). Assim, as praticas e conceitos, que existe no cotidiano escolar, precisam ser discutidos a partir dos parâmetros legais considerando a busca de uma educação que valorize os princípios advindos de seu legado histórico e manutenção de sua cultura.

IV- CONCLUSÃO

A educação escolar indígena tem no Brasil uma longa e diversa história. Experiências variadas de escolarização vividas pelas populações

indígenas, em um cenário heterogêneo que abarca tanto mudanças históricas, de acordo com projetos nacionais de educação, quanto diferenças de contextos (TASSINARI, 2012).

Contudo, acredita-se que é preciso respeitar o direito de cada povo viver, se organizar de acordo com sua cultura. Muitas leis brasileiras atuais reconhecem que os índios têm direito de viver de acordo com sua organização social tradicional, preservando suas línguas, crenças e tradições.

Antes de tudo, é fundamental salientar que a educação indígena diferenciada é uma inovação e um conquista dos índios brasileiros. De acordo com Bergamaschi (2008), os índios ganham no Brasil o acesso à educação escolar, um direito constitucional a diferença sociocultural. Esse é o desafio vivido na prática, localmente, a cada caso, na formulação e implantação das escolas indígenas no Brasil, em razão da diversidade étnica, cultural e linguística que deve ser incorporada pelos projetos escolares. Portanto, é indispensável entender que na aldeia indígena Anambé a articulação entre saberes, cultura e educação que sendo vivenciadas no espaço escolar, o que resulta verdadeiro elemento do processo de ensino e aprendizagem do povo indígena, enquanto sujeito históricos da formação da sociedade brasileira.

Entende-se assim que as inovações e as conquistas da legislação e das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena no Brasil, são experiências pedagógicas inovadoras e inspiradoras, que ao serem consolidadas não somente no âmbito legal, mas nacional, dão início à inúmeros debate a respeito da educação escolar indígena, fomentando uma reflexão cuidadosa sobre os desafios, não só práticos como também epistemológicos, dessa experiência que tem um horizonte quase revolucionário (BERGAMASCHI, 2008).

Desse modo, o processo educacional que, por vezes foi estabelecido em função das leis, reconhece que quase sempre há vozes silenciadas e negadas no processo educacional, como menciona Tassinari, daí ser oportuno compreender a importância social e cultural das diferentes etnias no âmbito da educação escolar visando minimizar o preconceito e discriminação racial, que por vezes se fazem presente no contexto educacional (TASSINARI, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre, Mediação, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: Povos indígenas e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BELTRÃO, Jane Felipe. **Povos indígenas na Amazônia**. Belém, Estudos Amazônicos, 2012.

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

BRASIL, **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, 9394/96, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008.

CAD, SECAD, **Políticas públicas para educação escolar indígena**, 2007.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **III Congresso Internacional sobre professorado principiante e Inserción profesional a la Docencia**, 2012.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. In: Antropologia, Histórica e Educação: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil**. In: CAD-Diversidade na educação: reflexão e experiência-MEC. Brasília, 2003.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **Políticas Públicas; educacionais Indígenas no Município de Tucuruí a Escola Wararaawa Assuriní**, Cametá (texto especialização), 2013.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil. IN: 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Quilombo do Mola: o reinventar cotidiano de antigos quilombolas e seus descendentes**. In: Memória, oralidade, danças e rituais em um povoado amazônico. Cametá: Editora BCMP, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz & Albuquerque, Marcos Alexandre dos Santos. **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

Brega: cultura popular massiva, sociabilidade, preconceito linguístico e social- um comparativo com o funk

Fernando Luiz Pompeu Varela

Renan do Socorro dos Santos Borges

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise sobre o Brega, abordando sobre sua linguagem, história, sua interação com a sociedade tendo em vista o preconceito sofrido pela sua história e linguagem, como também, sua sociabilidade entre as camadas populares. Também, este trabalho, pretende fazer um comparativo com o funk que por sua vez é também alvo de críticas da classe média alta, assim como o Brega, por ter uma linguagem vulgar e que está presente, como uma cultura popular massiva, nas regiões periféricas das grandes cidades.

O preconceito linguístico tem a ver, essencialmente com a língua falada, a mídia influencia em uma visão de certo e errado ao falar dos usos da língua, e toma como certo absoluto a norma padrão, e erradas as variações linguísticas. Com isso, acaba fortalecendo o preconceito linguístico, pois, as variedades que fogem a culta são por elas estigmatizadas e, muitas vezes mote para piadas pejorativas, exemplo disso, é sobre um ritmo musical, chamado “Brega”, em que vamos abordar neste artigo, onde em toda sua história foi alvo de preconceito.

Ainda no âmbito preconceito, em relação à linguagem, tanto do Brega quanto do Funk, está diretamente associado a um pressuposto de que o gênero, a partir de suas origens, teve maior difusão entre as camadas sociais populares, e por conta disso, este movimento cultural, torna-se ignorado pela “classe dominante”. De acordo com o ponto de vista de Nonato, em uma entrevista feita para a construção deste trabalho.

Aqui no para existe a discriminação, mas no caso Brega, o Brega que é uma criação nossa existe uma discriminação muito grande, inclusive no linguajar que eles dizem que a música do Brega é toda errada, e

existe uma série de discriminação, justamente. E no caso do funk é porque é uma, foi (...) uma música que foi criado justamente pro povo do morro, aquele povo que vem do povo, e que são discriminados pela elite, então existe essa discriminação, e isso vai existir sempre, a burguesia ela nunca vai engolir, ou melhor, ela (...) nunca vai aceitar aquilo que a gente cria porque eles acham que só quem tem o direito de criar são eles. (Nonato: informante B)

Neste sentido, utilizamos como métodos, pesquisas feitas a partir referencias bibliográficas, como a tese (Do bordel as aparelhagens: a musica brega paraense e a cultura popular massiva) de Expedito Leandro Silva, Tony Leão da Costa, em seu artigo, (Carimbó e Brega: Industria cultural e tradição na musica popular do norte do Brasil), Rangel (mestranda em letras e ciências humanas) e Rocha (Doutor em teologia) em seu artigo (Funk: cultura popular e preconceito linguístico), além das contribuições, sobre os estudos, da perspectiva de Marcos Bagno em relação ao preconceito linguístico.

Foram feitas entrevistas de campo para a obtenção das informações, acerca do tema predefinido, por parte dos informantes. Estes, foram reunidos em uma espécie de debate, também, foram coletados dados de áudio que nos ajudaram nessa pesquisa.

BREGA PARAENSE

HISTORIA DO BREGA

Originado a partir das influencias do iê- iê- iê norte-americano e das musicas caribenhas, a musica Brega do Pará ganhou destaque em fins dos anos 70 sendo tocadas nos garimpos, casas noturnas da periferia e nas casas de prostituição. Aceita por parte da população brasileira, especialmente o paraense, passou a estar presente nos importantes meios de comunicação de massa, uma vez que, os mesmos são intermediários da cultura popular.

Belém do Pará, onde se iniciou o novo estilo musical criado por artistas das classes populares, nos anos 70, propagando-se pelo interior e na maioria das cidades da região norte. A partir de 1980, este novo ritmo passou a se identificar como Brega. Sendo agregado nas relações sociais de seu publico, tanto no lazer quanto no trabalho, que por sua vez, foi tido como cultura popular e de massa.

O termo Brega é entendido no cenário nacional como música “cafona”, de péssimo gosto. Com um tom pejorativo, referente a esse termo, o Brega está associado ao seu histórico no cenário da música no Brasil. Só a partir do ano de 1980 que o termo passou a ser utilizado como canção popular, porém, caracteriza-se por não compreender aos padrões estéticos da MPB (Música Popular Brasileira).

Uma das principais características do Brega é o seu público que é bem peculiar, o que predomina as camadas mais baixas da sociedade, assim como o funk, que tem como admiradores pessoas pobres e que são advindas das áreas periféricas da sociedade.

Segundo José Maria da Silva (apud SILVA, 2009 p.113), sobre o público Brega, pode ser dividido em:

O Público cativo: formado em sua maioria pelas classes pobres, ou de sua origem, para as quais a música brega faz parte de seu universo sociocultural. Trata-se de um público que não só vai às festas para dançar sob o ritmo da música, mas adquire discos desse estilo e ouve programas com predomínio deste, com finalidade de “curtir”, atualizar-se em relação aos sucessos recém-lançados e etc. A música, aqui, faz parte de uma apreensão total do universo estético do indivíduo;

O Público opcional: aquele que ouve e dança a música brega por opção, sem, no entanto, adquirir discos como o descrito anteriormente. Aqui, incluem-se pessoas com formação universitária que foram, de algum modo, educados ouvindo esse tipo de música.

O Público momentâneo: formado por pessoas de classe média, formação universitária, que vão às festas para dançar, mas não tem o brega como consumo cultural. É o público de MPB que frequenta boates de classe média, onde esse estilo de música faz parte do repertório da festa.

Portanto, é nítida a apreciação ao Brega como ritmo ou cultura. Afinal, de acordo com Maria “Quem diga de que não gosta do Brega não é paraense não é? É nós povo do Norte, Nordeste somos bregueiros”. (Maria: informante A)

Nas regiões em que corresponde o norte e nordeste, essa música, está ligada ao conceito de sociabilidade local. Pois, segundo José Maria da Silva “trata-se de um tipo de música presente na sociabilidade das

classes populares e que, nos últimos anos, tem sido incorporado no repertório cultural das classes médias e altas” (apud COSTA, 2011 p. 9). Mesmo por que, o Brega adquiriu uma importância significativa ao alcançar fronteiras regionais, além disso, se tratando do Pará, especificamente em Belém, o ritmo é uma “prática cultural típica” correspondente às regiões periféricas da cidade. E essa importância se deu muito por conta das “aparelhagens de válvula”, que traziam animação e lazer através das festas na cidade de Belém, o que levou a um *status* de identidade regional, já dito anteriormente, fazendo parte de sua história. Uma vez que, esse modelo festivo contribuiu para uma identificação entre público e o Brega.

Se tratando das “Aparelhagens” como gênero musical, Antônio Maurício Costa diz que “a aparelhagem se torna o principal instrumento difusor da música brega emergente naquela década” (apud COSTA 2011, p.9).

Houve uma época de ouro em que as rádios apoiavam a cultura local através das músicas, principalmente o Brega, um gênero altamente difundido pelos programas musicais, dos quais muitos eram totalmente direcionados a esse ritmo, como nos exemplos: Brega show, tarde do Brega, etc.; e grande parte das pessoas influentes da mídia paraense. Porém, na década de 90, o ritmo decaiu e passou a executar-se apenas em aparelhagens e por alguns poucos cantores.

Ainda em meados da década de 90 o Calypso paraense, um gênero musical de origem caribenha fortemente ligado ao Brega, teve grande influência na região norte, por ter uma temática musical com traços caribenhos, juntamente com a dança, popularizou-se na região como ritmo.

O Brega Calypso, designado assim a partir de 1990, diverge do Brega antigo, este, interpretado por cantores que, assim como o seu público, eram discriminados.

O Calypso, do Pará, termo conhecido no cenário brasileiro por um dos precursores do novo ritmo (guitarrista Chimbinha), no final da década de 80, foi um termo que substituiu o então “Brega Pop”, nome dado por artistas, empresários e radialistas da época. O Calypso paraense, com os músicos seguindo uma tendência inovadora do período, com grandes espetáculos, com iluminações, dançarinos, vieram com uma nova roupagem no que transformaram as antigas canções em canções modernas. Com este projeto inovador, tornou-se uma prática cultural econômica bem sucedida não só pelo seu alcance

em um contexto nacional, mas por possuir uma linguagem em sua melodia, além de romântica por vim do brega, era menos vulgar e com mais prestígio social.

Com isso ocorreu uma mudança em relação ao termo Brega, que não era tão aceito por parte do público pelo seu conceito “cafona”, de má qualidade e com uma linguagem vulgar, o que possibilitou um melhor entrosamento com a sociedade, visto que o Calypso tomou uma significação muito maior.

Inserido no percurso do Brega paraense, o Calypso na região norte, compreende em meio ao universo bregueiro. Mas só partir do ano 2000, foi proposto a mudança definitiva do termo Brega para Calypso. Visto que, a nova proposta tinha mais prestígio em relação ao mercado, além de ter atraído a classe média que, apesar desse estilo, não se agradava com o termo denominado Brega.

BREVE HISTÓRICO DO FUNK

O funk é um tipo de música que, no Brasil iniciou no Rio de Janeiro, influenciado pelos Estados Unidos e conseqüentemente pela cultura africana. Nasceu como um gênero advindo das áreas periféricas das grandes cidades, principalmente das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Normalmente é cantado e composto por pessoas que moram em favelas, onde é perceptível nas letras desse estilo musical, marcas linguísticas desta comunidade, tais como: gírias, palavrões, palavras de baixo calão, enfim, variação linguística que sofre resistência principalmente pela classe dominante da sociedade ao considerá-lo como uma linguagem inferior, ridícula, pertencente a classe menos prestigiada da sociedade. É estigmatizada, surgindo a partir daí o que chamamos de preconceito linguístico, que é social.

Esse estilo de música tem como adeptos na sua maioria jovens negros e pobres dos morros e favelas, sendo que se constitui como uma cultura popular massiva predominante no sudeste do país e que no decorrer dos anos já dominou grande parte do Brasil.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA SOCIEDADE

Preconceito linguístico é o julgamento depreciativo de determinada variedade linguística; em outras palavras “é a atitude que consiste em discriminar uma pessoa devido ao seu modo de falar”, (BAGNO, 2011).

O preconceito linguístico, que também podemos chamar de social, está presente em todos os segmentos da sociedade. Ele acontece na família, no trabalho, na escola, na música, enfim, de pessoa para pessoa. Compreendemos por preconceito linguístico, uma forma de discriminação de um sujeito pelo seu modo de falar, proposto por Bagno, já dito anteriormente. São vários os fatores que contribuem para que esse mal aconteça, dentre eles estão: os fatores, patológico, geográfico, étnico, religioso, escolaridade, classe social etc.

Vivemos em um país no qual a educação tenta impor uma gramática tradicional visando à aprendizagem de uma língua modelo denominada padrão, como língua “correta”, muitas das vezes desconsiderando os dialetos que os alunos trazem de casa. Tal língua é falada majoritariamente pela classe mais prestigiada da sociedade, por terem mais acesso a informação, a cultura, enfim, por terem um nível de escolaridade e social mais elevado. Já a classe menos prestigiada, fala uma linguagem não padrão que sofre resistência por parte da classe mais favorecida, acontecendo então, a questão do preconceito.

Não existe falar “errado”, muito menos “correto”, o que existe é a variação linguística, os dialetos, modos de falar de uma comunidade influenciados por diversos fatores citados acima, estes, ocasionam o preconceito. Por exemplo: Em se tratando do fator geográfico, se um paulistano fala uma palavra e o nordestino diz a mesma com sotaque diferente, mas com o mesmo significado, o segundo vai ser motivo de deboche pelo primeiro e provavelmente vai ser julgado como um sujeito que fala “errado” por ser, nordestino, uma região “pobre”. Na verdade o que acontece aí é o fenômeno de variação da língua.

Também vale ressaltar que a classe considerada superior é tida como espelho para a considerada inferior, ou seja, a primeira influencia a segunda. Se um professor por exemplo, corrigir um aluno utilizando a norma padrão, a tendência deste é alcançar esse nível de linguagem, porém, ele vai se sentir constrangido e com vergonha de falar da mesma forma, daí o argumento de que a língua padrão é imposta pela elite como algo “correto” e “único”. É importante o aprendizado da norma padrão, porém, deve-se considerar as variações, a língua não padrão para chegarmos a ela.

As pessoas mais escolarizadas, com um nível social mais elevado, certamente são falantes de uma linguagem de maior prestígio, culta, que se aproxima do padrão. Logo elas querem ouvir músicas que correspondem a sua realidade. Quando escutam o funk com letras

evidenciando o modo de falar de um grupo social específico, criticam e preconceitualizam essa cultura, alegando que, é sinônimo de um povo ignorante, que seria a consequência de pouca escolarização. Como se posiciona Maria em uma entrevista para esta pesquisa:

Justamente, e o preconceito que existe é justamente vindo do linguajar, é que existe esse preconceito. Preconceito justamente da classe dominante, eles colocam que lá está o palavrão, a gente tá acabando de falar aqui, lá tá o palavrão, as letras erradas e o que? Veja bem, é um preconceito muito grande que existe, da classe dominante sobre a letra da musica do funkeiro, eu acho que é muito novo o preconceito na musica do funk (MARIA – informante A).

LINGUAGEM POPULAR, SOCIABILIDADE E PRECONCEITO LINGUÍSTICO:

Quando falamos em preconceito sobre a linguagem, tanto do Brega quanto do funk, vale ressaltar a reação do publico, segundo Expedito Leandro da Silva baseado nos estudos de araujo, “que diz estar associada a uma formação elitista que, preconceituosamente, rejeita e exclui não apenas musica que é consumida pelos mais pobres, mas também ignora os artistas e produtores que interpretam e difundem as canções populares” (apud SILVA, 2009 p.88). E como foi dito anteriormente sobre o Brega há uma temática linguística em que fala sobre amor, traição, paixão, em fim, relações amorosas, brigas e conflitos. Mas, também, expressa a um “final feliz” enfatizadas nas musicas do brega.

A linguagem do Brega e do funk costumam ter uma visão preconceituosa, de inferioridade, em relação a mulher. De acordo com Expedito Leandro Silva mostra que no Brega principalmente:

A traição e a infidelidade são atribuídas à mulher. Porem, essa traição poética brega concebe as relações amorosas pela ótica de uma visão machista, em que o homem é visto como vítima, aquele que foi enganado, traído, enquanto a mulher é vista como a traidora e cruel, aquela que abandonou o lar em busca de uma aventura amorosa. Para reconquistar a amada ele promete objetos materiais, tais como, uma casa bonita, viagem de avião ou navio, dinheiro, joias e tudo o que sua imaginação permitir (SILVA, 2009 p.89).

E assim como no funk, a mulher se torna submissa aos prazeres do homem, além de ser vista como vulgar, “vadia”, e também, como uma “cachorra” segundo as linguagens das maiorias das músicas expressas pelo funk. Um exemplo está em um trecho da música do “Bonde do Tigrão”.

“Só as cachorras”
Só as cachorras
As preparadas
As popozudas
O baile todo

Em relação ao Brega, a partir de sua linguagem musical, os críticos geralmente associam, juntamente com a estética, ao mau gosto dos artistas românticos. Música Brega, passou a representar a música de péssima qualidade, de acordo com a classe elitista, e que não satisfazia os padrões desta classe.

E a respeito das críticas sofridas, o brega, em relação a linguagem, a melodia e as vestes, Maria diz que:

Relacionado ao brega, (..) eu gosto de brega, mais recebemos preconceito em relação, às vestes, as maneiras de dançar, entendeu? Ao linguajar como é utilizado, a maneira, porque pro brega o que importa é mais a melodia, isso, entendeu? Essa minoria que se diz elite, que se diz superior eles criticam a maneira, de como a, a letra, a se escrever a, ou seja a maneira como é escrita. Isso é a crítica que nós recebemos em relação ao brega. (MARIA: informante A)

Contudo, vale ressaltar a ocorrência de certas mudanças peculiares na linguagem dessas músicas. É a questão de que, tanto o Brega quanto o funk, traz uma linguagem antes, por uma questão ética talvez, proibida e que se manifesta socialmente, através de veículos de comunicação de massa, nas camadas populares. Esses estilos denotam ainda uma linguagem social e regionalmente peculiar, o que nos retoma a enorme significação e função das letras musicais.

A linguagem das músicas do Brega costumam fazer um convite ao universo social das classes populares, desde a empregada doméstica ao feirante, do garimpeiro ao operário, o “povão”. Por se tratar de músicas que remetem ao amor, paixão, traições, arrependimentos, revoltas além do preconceito em relação a mulher prostituta.

Existe uma variedade de significações para o termo brega, pois a importância das festividades, por entreter, fizeram com que a cultura, o lazer, a arte e a própria linguagem se tornassem dinâmicas na medida em que vão sendo associadas com as camadas populares, periferias de grandes centros urbanos.

Com isso as novas tecnologias passaram a ser fundamentais para os meios de comunicação juntamente com as mídias eletrônicas. Tendo em vista, a partir da publicidade, influencias em uma nova forma de comportamento, modo de se vestir e, principalmente, na admissão de novos conceitos de linguagem. Essa mudança, por meio da cultura de massa, é essencial fator na transformação da linguagem em determinados grupos sócias, fundamental para comunicação nos diversos extratos da sociedade, além de servir como fator determinante para que haja uma cultura popular massiva. Neste sentido, Silva vem mostrar que “no processo de comunicação, na transmissão de mensagens entre o emissor e o receptor é introduzido um novo elemento. Trata-se do conceito de mediações, que seria a influencia dos inúmeros fatores que contribuem para o individuo dar novos sentidos a mensagem” (SILVA, 2009 p.92).

A LINGUAGEM DO FUNK

No funk está presente uma linguagem popular, limitada pela carência da educação às classes mais humildes presente na zona urbana, porém, nas áreas periféricas. Corroborando, portanto, a ideia de que as letras das músicas fogem às regras da gramática tradicional, sendo que, a maioria das pessoas que usam esse módulo musical é analfabeta ou com um ensino que foi fragilizado.

A variedade linguística presente na linguagem do funk é em grande parte gírias e expressões de baixo calão, que são introduzidas nas músicas, cujas letras contêm a história de vida dos MC's e cantores, também descrevem o dia-a-dia nos morros e favelas, a vida do crime, sendo que ainda alguns cantores foram ou ainda são marginais (o que evidencia a questão do preconceito social) e que a música proporcionou uma subida de posto e uma melhoria de vida.

O funk como já foi dito é um estilo musical produzido por um grupo de pessoas provenientes das periferias das grandes cidades, cuja linguagem é muito peculiar, conseqüentemente as letras que são produzidas também evidenciam essa peculiaridade da língua materna.

Os adeptos, seguidores e admiradores desse estilo musical utilizam-se de sua linguagem natural que contém termos na sua maioria de gírias, palavrões e palavras de baixo calão que conseqüentemente são vistos negativamente pela sociedade a não ser por quem vive a realidade da música.

A utilização de expressões próprias do funk também são utilizadas em outros locais fora os bailes funk que acontecem nas periferias, porém desordenadamente, em contrapartida aos locais como escola, a casa e outros lugares onde essa cultura tem pouca ou quase nenhuma influência.

As letras das músicas do funk contém marcas linguísticas que são reconhecidas pelo uso de palavrões e gírias, o que nos remete ao fato de que os que produzem as músicas e os que são adeptos desse ritmo musical têm no uso da língua um vocabulário limitado pela carência em meio á sociedade que teve a sua vida escolar fragilizada pela ausência de educação, o que é um fato determinante para que essas pessoas sofram preconceito em relação à sua forma de falar e no caso do funk de se manifestar em suas músicas, um tipo de preconceito que é linguístico que é estigmatizado em grande parte pela posição superior da classe dominante, como conceituam RANGEL e ROCHA:

Há um tipo de preconceito, denominado linguístico, que abarca a sociedade dominante, privilegiando um tipo de falar com base na norma culta. Segundo Bagno (2002), o gramático e historiador português João de Barros, no século XVI, escreveu que dever-se-ia seguir o modelo de língua dos 'barões doutos', homens da nobreza; o francês Vaugelas, no século XVII, considerava modelo de língua ideal o da corte, a parte sadia; no século XX, a Inglaterra julgou como modelo de uso da língua o inglês da rainha; o gramático e filológico brasileiro dizia que o aluno devia falar melhor que os melhores.

Sendo que qualquer variante da língua que escape dessas que teoricamente seriam as "melhores", são consideradas pela visão do preconceito linguístico como erradas, feias, etc. Ainda no entendimento de Marcos Bagno, quando se coloca um determinado uso da língua como os melhores, há de subtender-se que existem outros níveis, os piores, mostrando que o que é bom, é a forma que é usada pela classe de maior prestígio social e que as outras são uma consequência da má escolarização, que são taxadas de inferiores usadas por uma comunidade

de baixo prestígio social e que é definitivamente desprestigiada. Ainda nesse âmbito RANGEL e ROCHA mostram que:

O preconceito linguístico contra as letras de música funk faz parte de um sistema de ideologia em que a sociedade elitista defende o português padrão como mecanismo de exclusão e discriminação, além de classificar o falante como elemento inferior – em geral são negros e pobres. (RANGEL, ROCHA)

O que se vê fortemente e que se pensa como uma ideia forte é a de que os ouvintes da cultura periférica são influenciados pelos cantores a usar-se dessas formas já demonstradas anteriormente. Seus ídolos até certo ponto são vistos como uma visão de superioridade e seguimento. O informante dá a seguinte opinião acerca do assunto:

“Se, por exemplo, eu sou fã de um cantor, vou fazer o que? algo que ele faz, ele canta. Então se eu gosto muito, sou fã, vou querer fazer o que ele faz o ídolo é um incentivo pros fãs” (Jerry-informante D).

É evidente que a linguagem culta é a mais prestigiada e como a educação ainda é privilégio de poucos, a maioria dos povos da periferia vive à mercê do uso da norma culta, por conseguinte esses usuários da linguagem popular dominam regras concernentes à modalidade oral, ou seja, a linguagem não padrão e diante disso são vitimadas pelo preconceito linguístico.

Como já foi dito as letras das músicas do funk são geralmente produzidas por moradores de comunidades nas áreas periféricas, que são os jovens negros e pobres, na sua maioria com baixa ou sem escolaridade, evidenciando a fuga da norma padrão, uma vez que são produzidas em suas músicas as marcas da linguagem popular do local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brega, historicamente passou por várias transformações em relação ao seu ritmo, suas temáticas musicais e até em seu modo de manifestação. Chegou até divergir-se, em parte, ao Calypso que foi uma espécie de “variação nobre” do Brega.

O fato de esse preconceito linguístico e social existir não irá mudar o valor social do funk, este, por sua vez, continua nos paredões do som e cada vez mais invade outras regiões do país sendo que hoje muitos

cantores *funkeiros*, os chamados MCs, fazem shows também no exterior, lucrando muito com isso e fortalecendo essa cultura. Assim como acontece com o Brega de Gabi Amarantos e o *calypso* da Banda Calypso, que com o apoio pelas mídias, como um instrumento de publicação ajudou a mostrar para o Brasil e para o mundo o brega e o *calypso* do Pará; o que se vê atualmente nas apresentações da Gabi Amarantos pelo Brasil inteiro e da Banda Calypso em cunho internacional.

Por conseguinte, esses movimentos descritos não perderam a sua característica que sempre foi o popular, pois está presente, como foi mostrado no decorrer deste trabalho, que esses movimentos são difundidos nas camadas populares sob a ótica das camadas sociais elitistas.

Portanto, acreditamos que a metodologia utilizada para pesquisa e análise, bem como os estudos e os pontos de vista dos informantes, deram subsídios significativos e, sobretudo, positivos para o entendimento sobre a linguagem popular, cultura popular massiva e o preconceito linguístico.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

COSTA, Tony Leão. **Carimbó e Brega: Indústria cultural e tradição na música popular do norte do Brasil.** Disponível em <http://www.ufpa.br/pphist/estudosamazonicos/arquivos/artigos/1%20-%20VI%20-%207%20-%202011%20-%20Tony_Costa.pdf>.

RANGEL, Patrícia Luísa Nogueira; ROCHA, José Geraldo. **Funk: Cultura popular e o preconceito linguístico.** Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/portugues/0061.html>>

SILVA, Expedito Leandro da. **Do bordel às aparelhagens: a música brega paraense e a cultura popular massiva.** Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp115232.pdf>>.

APÊNDICE “A”: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS INFORMANTES

1- O BREGA E O FUNK FAZEM PARTE DA CULTURA POPULAR?

INFORMANTE A: Olha a meu ver o brega ele é uma cultura popular,

porque cultura é.... O Brasil está em uma pluralidade diversa de cultura né? E quando nós falamos em cultura, nós falamos em criações das, vamos dizer das pessoas que vivem aqui no Brasil, ou seja, dos brasileiros. Então se o brega se destina ao nordeste, são do povo nordestino, vamos dizer assim, pessoalmente especificamente aqui do Pará né? Ele é uma cultura porque a partir do momento que algo esta é...é...é a sociedade está vivenciando aquilo que vem trazendo de geração em geração, então pra mim se torna uma cultura. E o funk já é relacionado à cultura lá do sul, do, principalmente lá do Sudoeste né que é lá do Rio de Janeiro, do estado do Rio de Janeiro, que, é veio como uma explosão, que está abrangendo todo o Brasil, mas não deixa de ser uma cultura, deles criadas por eles lá.

INFORMANTE B: É verdade eu concordo também, na minha opinião o brega eu já vejo como da região, do norte, não do nordeste, e o funk da região sul, era isso meu complemento.

INFORMANTE C: Na realidade o que a menina falou aê, é realmente é...é isso aí. Porque veja bem, cultura é aquilo que é uma tradição de um povo, entendeu? E aquilo que é criado pelo um povo, então isso chama-se de cultura, então o brega é uma criação dos paraenses, aqui do norte, né então ele é... ele é uma cultura paraense entendeu? Cultura aqui do Pará. Já com relação ao funk, realmente é uma cultura do sul, mas é uma cultura popular sim, né porque ele é uma criação de um povo né e então ela é justamente ela não se relaciona conosco aqui no Pará, mas ela é uma cultura do povo do sul.

INFORMANTE D: São dois estilos né? Música o brega e o funk, apesar de ter origens... é assim diferente né? No Pará e no sudeste, e na minha opinião o funk e do sudeste, e sim eu acho que e sim, cultura né? cultura popular, com certeza porque, assim se é, se tem origem, de algum lugar, esse algum lugar, esse algum lugar, com certeza é uma sociedade, é um povo, se esse povo tá vivendo, com certeza é uma cultura.

2- ELES SÃO UM MOVIMENTO VITIMADO PELO PRECONCEITO LINGUÍSTICO?

INFORMANTE A: Quando a gente fala em preconceito, é, se fala em pequenas elites, vamos dizer assim, que dizem ser superiores, eu vejo como a burguesia, que isso já vem sofrendo em muitos em muitos tempos atrás, a burguesia ela influencia, ou seja, ela critica sempre algo que é criado pelo uma minoria, então o funk ele sofre preconceito pela maneira maliciosa de se dançar, vamos dizer assim e uma maneira de arte, ele falou afrodisíaca, vamos dizer assim, como relacionado ao brega, eles, eles eu gosto de brega, mais recebemos preconceito em relação, às vestes, as maneiras de dançar entendeu? Ao linguajar como é utilizado, a ma-

neira, porque pro brega o que importa é mais a melodia, isso, entendeu? Essa minoria que se diz elite, que se diz superior eles criticam a maneira, de como a, a letra, a se escrever a, ou seja a maneira como é escrita. Isso é a crítica que nós recebemos em relação ao brega em relação ao funk, mas eu acho assim, que a partir do momento que há harmonia, que há... é vamos dizer, que há uma sociedade que esteja vivenciando essa cultura, é que é uma tradição e sempre há aquela que vão criticar em cima disso.

INFORMANTE B: Na realidade da coisa é essa... na... é, todos os meios né? Eles são que... são criados assim que, inclusive é criado, pela classe é que se diz assim, da classe média para baixo, tudo que é criado pela elite, não tem preconceito, não existe preconceito, mais o que é criado da classe média pra baixo ele existe, o preconceito... entendeu? Porque veja bem é, nós aqui, vamos supor do Brega. Brega aqui no Pará, ele é uma criação nossa, é do paraense, é exclusivamente do paraense, então existe realmente essa, essa discriminação, porque nós aqui no Pará, o povo paraense aí pro sul, nós somos tratados como índio, entendeu? Eles nos tratam aqui como índio, como aqui no Pará só exista índio, então tudo aquilo que a gente cria, aqui no para existe a discriminação, mas no caso Brega, o Brega que é uma criação nossa existe uma discriminação muito grande, inclusive no linguajar que eles dizem que o... o... o que o Brega... E a musica do Brega é toda errada, e coisa existe uma série de discriminação, justamente. E no caso do funk é porque é uma, foi, uma, uma, uma como que se diz assim, uma música, que foi criado justamente, pro povo do morro, aquele povo que vem do povo, e que são discriminados pela elite, então existe essa discriminação, é isso, vai existir sempre, a burguesia ela nunca vai engolir, ou melhor, ela nunca vai aceitar, a nobreza não é, nunca vai aceitar aquilo que a gente cria porque eles acham que só quem tem o direito de criar são eles.

INFORMANTE A: Eles acham que a pirâmide da sociedade foi criada, é, pelo povo da Grécia ainda existe. E realmente é, vamos dizer assim maquiadamente falando existe ainda porque existe essas classes que discriminam tudo, tudo que é criado da pobreza, da zona da periferia como eles falam.

INFORMANTE C: Tenho um exemplo ai, mais recente falar sobre esse preconceito da musica popular aqui em Cametá, não vai longe. Cantor e compositor Dino Sena o senhor que vende farinha, de respeito, mas que não recebe apoio, de governo tanto faz municipal, estadual e homem que vem lutando, mas só que a maioria das pessoas não dão valor na música dele entende? Tiram das vezes de chacota, quando ele vai se apresentar, ficam zombando só porque ele e um homem, é, da classe inferior ainda mais que ele e moreno, negro e tudo isso há uma discriminação tanto por parte da cor, tanto por parte da música que não recebe apoio.

3- QUEM SÃO OS ADEPTOS DESSE ESTILO MUSICAL, OU SEJA, DO FUNK E DO BREGA?

INFORMANTE D: Bom eu acho assim, que o funk são mais pros favelados, pro povão pra dizer a verdade, a maioria é de quem dança e escutam, os fãs são os favelados, favelados do morros, os pobres pra dizer a verdade é, como o senhor tá dizendo aí que a maioria do povo brasileiro é, a maior parte são pobre, a maior parte também dos fãs de todos os MC's que existe no Brasil. Que gostam desse estilo musical são pobres assim como do brega também.

INFORMANTE A: Quem diga de que não gosta do Brega não é paraense não é? É nós povo do Norte, Nordeste somos bregueiros.

INFORMANTE C: Só um comentário, mais do brega, incluindo assim por exemplo, não tem assim um adepto. Eu vejo por exemplo as crianças de faixa etária, logo que fiquem de pé se é que fiquem de pé, com um ano de idade, ou dois. Ela já está dançando esse ritmo paraense que é o brega nosso, então crianças desde de cedo, geração a prole.

4- A LINGUAGEM DE SUAS MÚSICAS E A COREOGRAFIA DELAS SOFREM CRÍTICAS POR PARTE DE UMA SOCIEDADE E EM ALGUNS CASOS, TENTAM ANULAR SOCIALMENTE OS ADEPTOS DESSES RÍTMOS?

INFORMANTE A: É de alguma forma sim, de como já falei né, é... é, o funk e até mesmo o brega, ele, a postura de como se dança, é, sofre crítica, e porque como eu já falei são, são danças que eles vem como maliciosa, entendeu? Ousadas, isso, e o brega é uma coisa que é mais junta, mais aconchegante, então eles acham é, eles recebem críticas é, a partir dessas críticas que eles sofrem, são justamente pra que eles desistam, para que eles ,ah vamos dizer em relação ao seu sucesso. Então são essas as críticas que eles fazem com relação a essas danças que é o brega e o funk.

INFORMANTE B: É porque veja bem! É, isso são coisas, que a gente falou no inicio, que a classe dominante ela nunca vai aceitar, coisas que são criadas por nós, da classe média pra baixo, ela nunca vai aceitar porque? Porque a partir de que a gente comece a criar alguma coisa, ou gente comece a mostrar alguma coisa, a classe dominante acha que, nos temos tirando espaço deles, nós temos tomando o espaço deles e eles não aceitam, que a classe pobre, a classe média pra baixo, eles acham que todo o espaço necessário tem que ser deles, né? Que a criação não tem valor, o que a gente cria não tem valor, que é no caso, a dança, no caso a coreografia, as letras, de isso aí pra eles, sempre vai ter essa

crítica, por que a gente com isso vai tomar novos espaços, que eles não aceitam isso.

INFORMANTE A: Como a gente pode ver né! E essa minoria essa burguesia, essa elite, nas maiorias das vezes eles não pensam assim no valor cultural, eles já pensam já no modo capitalista, e consumista eles querem o consumidor voltado para o trabalho deles, entendeu? E aê eles dão críticas em relação a outro tipo de cultura, que estar expandindo no Brasil e ai eles fazem essa critica justamente para isso, porque eles querem o consumidor todos para eles, voltado pra eles.

5- AS LETRAS DO BREGA REFLETEM MARCAS LINGUISTICAS PECULIARES DE UM GRUPO OU COMUNIDADES?

INFORMANTE B: Acho que ela é uma, ela é um linguajar popular, não é, ela abrange todo, por exemplo todo tipo de comunidade e de povo, aqui do Pará, não tem uma classe especifica que diga assim, que tenha o linguajar do brega, não tem, isso ai e uma coisa do paraense. Pra mim ele abrange toda comunidade do Pará.

INFORMANTE A: Não existe um povo que tenha o linguajar do brega, eu vejo assim, não tem um povo especifico.

INFORMANTE B: O que existe, vamos dizer, como nós chamamos, o que existe são sotaques diferentes, que isso varia nas regiões, do brasil, de região a região, e é o diferente tem o, que eu classifico como diferente, vamos dizer assim, pode ser que as letras utilizadas, a letra do brega e as palavras que estejam ali, é ali ne? Introduzidas é, podem ter outros significados em outras regiões do Brasil, mais isso não se significa que aquela palavra, seja uma palavra, vamos dizer, de ofensa, de vulgarismo.

6- COMO PERCEBER POR EXEMPLO NA LETRA DO BREGA, TAIS MARCAS LINGUÍSTICAS? PALAVRÕES, GÍRIAS, LINGUAGEM VULGAR?

INFORMANTE C: Eu acho assim, porque não há preocupação com a linguagem culta né?

INFORMANTE A: É praticamente a maioria das musicas que são bregas, são linguagem informal e é isso praticamente é muito comum, para quem curte o brega, são linguagem informal e isso é praticamente é muito comum, para quem curte o brega, quem canta, quem faz a musica então na letra da musica, dá pra perceber.

7- VOCES ACHAM QUE O FUNK INCENTIVA NOSSOS JOVENS A USAREM PALAVRÕES? JÁ QUE USAM TAIS TERMOS EM OUTRAS LETRAS?

INFORMANTE C: Na minha opinião não! Não porque quer dizer que o funk ele foi criado, não tenho convicção, se foi a dez anos a trais, ou, do, quer dizer que antes não falavam palavrão? Então esse palavrão já vem desde tempos remotos, antigos, antigo só que não existia o funk, daí eles inventaram essas musicas aê, não tenho conhecimento da cultura de lá, da região sul sobre o funk, porque a gente mora aqui pra região do norte, eu vejo que ele incentiva os palavrões, os palavrões sempre existiu.

INFORMANTE A: Na verdade é assim, existe os palavrões falados assim, que depende da maneira de como ele é falado, de como ele soa, porque, é, a, vamos dizer assim numa melodia você se divertindo, muitas das vezes você nem, é, percebe que ali tem um palavrão. Então eu acho que e isso que é, vamos dizer assim, é curtir a melodia, entendeu? Agora eu vejo isso como uma pedagoga assim: que uma palavra for, de como ela é falada isso pra mim é um palavrão, entendeu? Porque as vezes você pode falar uma palavra que nem seja é, palavrão, mas o tom que você diz ela, aquela pessoa, disse em um tom de ofensa.

INFORMANTE D: Se por exemplo eu sou fã de um cantor, vou fazer o que, algo que ele faz, ele canta então se eu gosto muito, sou fã, vou querer fazer o que ele faz o ídolo, é um incentivo pros fãs. Eu acho que sim.

8- HÁ PRECONCEITO LINGUÍSTICO RECORRIDO NAS LETRAS DAS MÚSICAS?

INFORMANTE B: Justamente, é o preconceito que existe e justamente vindo do linguaja, é que existe esse preconceito. Preconceito justamente da classe dominante, eles colocam que lá está o palavrão, a gente tá acabando de falar aqui, lá tá o palavrão, as letras erradas é o que veja bem, é um preconceito muito grande que existe, da classe dominante sobre a letra da música do *funkeiro*, eu acho que é muito novo o preconceito na música do funk enquanto a música do brega, existe um preconceito maior na música do funk do que do brega, eu concordo, eu vejo assim, porque o que é que o fanqueiro faz, eu nem lembro que eu era já desse tempo. O Bezerra da Silva ele morava, de onde era a origem dele, ele gravava, viu e não queria como era que saía a música. Mas ele fazia a música, por sinal ainda existe os CDs dele por aí eu tinha, eu acho que vocês podem ter a oportunidade de ouvir tudo que acontecia de novo ele gravava, viu, ele não queria saber se, se ia falar palavrão, se ía, mas ele fazia, então pra mim, eu acho o preconceito justamente aê porque aê tá o palavrão, aê tá a frase errada aê tá tudo, a classe dominante não aceita isso.

9- O QUE SE ENTENDE POR PRECONCEITO LINGUÍSTICO?

INFORMANTE C: No meu ver, o preconceito linguístico, é a maneira da pessoa falar errado, mas que não que isso está errado é que se sente no poder, se julga superior, as pessoas de classe, principalmente da classe ribeirinha, pessoas que moram no interior, um exemplo disso foi quando eu vim da minha localidade, Rio Tem Tem, sofri bastante preconceito linguístico, ao chegar aqui nessa cidade, estudei em tal escola, porque lá eu aprendi com minha família as maneiras de como eles falavam e ainda falo a cultura rica deles, inclusive meu Tcc vai ser sobre preconceito linguístico da classe ribeirinha.

INFORMANTE D: Eu acho que o preconceito linguístico, pra mim é uma falta de respeito com o modo de falar de cada pessoa, de cada sociedade, porque no ver o modo de falar de cada pessoa não é errado, seja de como ela estiver falando, porque eu acho que dá pra entender. Por exemplo, uma pessoa que fala “nós mudemo”, dá pra entender que houve uma mudança, então na verdade não tá errado, é um modo de falar daquela pessoa, daquele povo.

INFORMANTE A: O preconceito linguístico ele existe na sociedade devido a essa, de como nos já estamos falando desde... do começo da entrevista, são algumas minoria, então eles criticam as pessoas, eu acho o, que recebe o preconceito linguístico, As pessoas que tem ainda esse linguajar e que existe em cada região brasileira é a partir do momento que se destaca, cada pessoa do seu lugar de origem recebe esse tipo de, de preconceito, só que no meu ver é assim, eu acho que quem recebe o preconceito não é o ignorante e sim o ignorante a meu ver é aquele que faz o preconceito, porque ele tem que respeitar que aquilo, que aqui no Brasil existe cultura, e não é só uma cultura, existe várias. E infelizmente a sociedade uma pequena parte da sociedade ainda não sabe ainda o significado da palavra cultura.

10- QUAIS AS PESSOAS QUE MAIS SOFREM PRECONCEITO LINGUÍSTICO?

INFORMANTE C: Na minha opinião a pessoa que mora no interior, ou seja no *sítio*, e segundo lugar quem mora na cidade e pro outro estado, também sofre preconceito linguístico eu participei de um seminário aqui neste campus, UFPA Cametá onde alguém falou que, ele foi, ele foi pra dar a palestra em Belém, uma conferência é em, ficou pra falar em último lugar a fala dele, lá na mesa redonda e quando chegou a vez dele essa pessoa cametaense, prefiro não falar o nome, a maioria dos que estavam no auditório foram embora, porque era daqui da cidade, então tanto faz gente do interior primeiro lugar e em segundo quem mora na cidade, por-

que aquelas pessoas de Belém, capital e outros lugares lá do momento participaram da conferência nacional foram embora porque não queriam ouvir o que esse palestrante ia mencionar o que ele ia falar na hora lá.

INFORMANTE A: quando eu saio aqui de Cametá, eu sou cametaense de papo amarelo né, na capital Belém a gente sofre muito preconceito, mas o que eu falo é constantemente é, eu falo eu sou eu sou cametaense, a minha cidade foi fundada por franceses né? Então os missionários, e os jesuítas que colonizaram Cametá, então quem és tu pra mi criticar, você sabe do meu passado? Você sabe da minha história você sabe da minha cultura? Porque eu conheço a cultura histórica da minha cidade, então você não pode me criticar, assim como eu não critico ninguém, porque o ignorante seria eu, como eu já disse, de criticar alguém de tá falando errado, entendeu? Então nós cametaense nós sofremos muito preconceito, e eu tenho certeza também de, que quem vem lá do sul pra cá pro Pará, sofre preconceito, cada pessoa que se desloca de seu lugar da sua cidade do seu estado, se desloca pra outra, sofre preconceito.

INFORMANTE B: Porque cada estado tem seu linguajar, existe preconceito de cada lugar, aqui no Pará a meu ver Cametá é a cidade que mais sofre preconceito em relação a sua cultura e seu linguajar.

11- HÁ O PRECONCEITO LINGUÍSTICO, CRÍTICAS DAS PESSOAS AO LINGUAJAR APRESENTADO NAS MÚSICAS COMO SENDO DE NÍVEL INFERIOR. POR QUE HÁ O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS LETRAS DAS MÚSICAS DO FUNK E BREGA?

INFORMANTE D: Acho assim não há aquela preocupação, com a língua culta, a pessoa que faz a letra da música tá querendo transmitir algo, sem se preocupar com a língua formal, tem muitas pessoas que pensam que essa língua formal e a língua certa, mas não é, na minha opinião não tem língua certa, tem língua padrão, padrão pra um determinado grupo de pessoa, pra uma sociedade, pra uma cultura em fim! Não quer dizer que tá errado.

PERGUNTA INFORMANTE A: Olha a língua portuguesa é a que é a ensinada, que é essa que nos estudamos, a partir do momento que nos estudamos que nos começamos a nos alfabetizar e essa que é ensinada pra gente, à partir da alfabetização aquela que se aprende a ler a escrever, mas a interpretação que é saber ler, então esse linguajar oficial que eles dizem, mas a partir do momento que você tá num país que é cheio de cultura vamos dizer assim não existe uma língua oficial e sim existe uma língua que é ensinada.

12- HÁ UMA LÍNGUA CORRETA?

INFORMANTE A: Não existe língua errada no meu ver, porque se aqui é um país cheio de cultura, cada região tem sua cultura sua maneira de falar, tem sua maneira de dançar, então não existe uma língua errada, existe culturas diferentes numa língua portuguesa, entendeu?

INFORMANTE D: Não há uma língua certa e, existe uma língua padrão. Eu acho o seguinte, a ideia de que deve existir uma língua certa é, é uma ideia equivocada, um grupo de pessoas que se fala, através da fala de gírias, eles se entende, um grupo de formalista que se falam formalmente eles se entendem, então tá certo aquele linguajar entre eles, então se tá certo, eles se entendem, então tá ótimo, no meu ver não existe uma língua certa ou errada depende do grupo em que esteja inserido.

INFORMANTE C: Na minha opinião se existe uma língua errada em todo mundo, as pessoas iam falar o mandarim que é falado lá na china um milhão e trezentos milhões falam o mandarim, em primeiro lugar, e em segundo estar o inglês e o terceiro espanhol e a língua portuguesa aparece na quinta posição, então quer dizer que o mundo todo, falaria o mandarim que é a correta, pois não existe a língua correta e a língua errada é pra que julgar superior das classes as classes dominante julga as pessoas, de quem vem do interior.

13- POR QUE HÁ TANTA VARIAÇÃO NA LÍNGUA?

INFORMANTE A: Devido a essa diversidade cultural que existe no Brasil, entendeu?

INFORMANTE B: Devido as diversas culturas que existe aqui no Brasil, existe uma diversidade linguística, por causa disso, eu tiro um exemplo disso, nós aqui em Cametá, se tu for enumerar as culturas cametaenses vai encontrar milhares de cultura só aqui em Cametá. Então é essa diversidade que faz a diferença.

14- QUE TIPOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA JÁ OUVIRAM?

INFORMANTE A: A variação linguística é o tipo, vamos dizer assim, uma palavra que tem vários significados, tem significado diferente em outro estado. Então aqui em Cametá, principalmente aqui onde eu trabalho eu já vi a variação linguística em relação à pessoa que vem lá do sul, os professores que vem lá do sul às vezes eles utilizam palavras que eles fazem perguntas: o que é isso? Ah, mas a gente chama de outro nome aqui. Então isso é variação linguística. Aqui nós falamos de macaxeira, que é a mandioca, pra lá eles falam de aipim.

INFORMANTE C: Complementando o exemplo do amigo, inclusive eu

faço a venda de *chopp*, passou um professor eu disse: professor compre *chopp* de mim? Não! Cerveja eu só tomo à noite. Que é o *chopp* que é reconhecido na região dele, daí eu expliquei pra ele. Não! Chopp é isso que a gente coloca na sacola, amarra, não é esse *chopp* que tu fala aqui, ele é conhecido lá como geladinho.

15- QUAIS OS PONTOS NEGATIVOS E PONTOS POSITIVOS ACERCA DA MÚSICA DO FUNK E DO BREGA.

INFORMANTE A: Bom, ponto positivo é o que eu acho assim que o brega e o funk, vamos dizer assim é uma cultura né, trás alegria né, pro povo, a partir do momento que se fala em festa se fala em alegria, não só em salão de festa e sim em reunião de família, existe a música que está ali, entrelaçado através da mídia. Então é isso. Agora os pontos negativos é que muitas vezes é que eles utilizam a musica para fazer coisas erradas, que vão atingir a sociedade, vamos dizer assim, ou seja, o baile funk é visto como preconceito, é porque ali tem pessoas maléficas, estão ali introduzidas, justamente é essas pessoas que fazem com que o funk seja mal visto pela sociedade. Por uma minoria da sociedade. O brega é a mesma coisa, vamos dizer assim, as aparelhagem que mais que tocam o brega, eles são mal visto porque, ah, eu não vou nessa festa porque atrai muito malandro, mas é isso, esses que se introduzem no meio é que fazem com essas criticas sejam vistas, entendeu? Devido a uma minoria.

INFORMANTE B: Veja bem, eu acho que exista mais ponto positivo do que negativo, tá entendendo? O funk, através da letra do funk, mostra a realidade, do povo, através dessa letra, descontentamento deles, eles mostram porque é que eles estão fazendo aquilo, através da letra daquela musica. Então tem um ponto muito positivo, é igual ao nosso brega, através da letra do brega a gente mostra as coisas aqui do Pará. Então pra mim tem um ponto muito positivo não só do brega como do funk. Olha a banda calypso, ela levou a cultura paraense lá pro sul né! Mostrou lá na televisão a nossa cultura, a nossa música.

INFORMANTE D: então eu acho assim, que existe várias formas de se transmitir, por exemplo, o brega e o funk são dois etilos musicais que a gente pode transmitir nossos sentimentos, a realidade de uma sociedade através da letra da música, só que muitas das vezes o mal desses dois estilos é que acabam tornando é, como sendo estilo musical transmitir a sociedade incentiva a prostituição por causa da dança, principalmente as mulheres; só que na verdade ele não quer dizer que tá incentivando aquela pessoa prostituta, ele tá apenas mostrando a realidade, entendeu? Tanto nesse olhar de preconceito, discriminação, em vários aspectos que envolvem a dinâmica da sociedade. O brega também é visto assim. O brega

não é feito pelo malandro, esse é ponto negativo, o ponto positivo que isso é uma dinâmica das sociedades.

INFORMANTE C: Percebi, sobre a nossa a nossa cultura, o linguajar a gente dá mais valor naquilo que é nosso. Será que alguém lá dos estados unidos, vem falar da nossa cultura, ou seja, vem dá valor a nossa cultura, se a gente não dá valor no que é nosso. Quem vai dar? A gente aprende isso, somente no curso de língua portuguesa, toda essa variante, esse preconceito. Toda essa diversidade, então tudo que nós falamos aqui é relevante pra nossa sociedade.

INFORMANTE A: MARIA

INFORMANTE B: NONATO

INFORMANTE C: JERRY

INFORMANTE D: FÁBIO

APÊNDICE “B”: RELATÓRIO DAS ATIVIDADES

1ª SEMANA

08/10- QUARTA-FEIRA: Foram encontradas e contatadas as pessoas que se disponibilizaram para contribuir conosco na entrevista;

09/10- QUINTA-FEIRA: Ocorreu na UFPA a entrevista em forma de debate com os informantes acerca dos assuntos pré-definidos pela orientadora.

10/10- SEXTA-FEIRA: A equipe se reuniu para a transcrição da entrevista.

2ª SEMANA

13/10- SEGUNDA-FEIRA: Foram distribuídas metas para os alunos para a produção do artigo.

14/10- TERÇA-FEIRA: Pesquisas bibliográficas para a produção do artigo;

15/10- QUARTA-FEIRA: Pesquisas bibliográficas para a produção do artigo;

16/10- QUINTA-FEIRA: Reunião para a produção do artigo;

17/10- SEXTA-FEIRA: Reunião para a produção do artigo.

3ª SEMANA

20/10- SEGUNDA-FEIRA: Reunião para a produção do artigo.

21/10- TERÇA-FEIRA: Reunião para a produção do artigo.
22/10- QUARTA-FEIRA: Reunião para a produção do artigo.
23/10- QUINTA-FEIRA: Reunião para a produção do artigo.
24/10- SEXTA-FEIRA: Reunião para a produção do artigo.
25/10- SÁBADO: Reunião para a produção do artigo.

Obs.: Todos os alunos integrantes da equipe contribuíram de uma forma bem significativa para a produção do artigo.

A afetividade e a constituição da subjetividade humana construídas nas relações de ensino: uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PINAIC

Líliã Christiane Vanzeler Viana - UFPA, liliaviana@hotmail.com

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo - UFPA, falabelo@ufpa.com

1 INTRODUÇÃO

O presente texto traz como objeto de estudo reflexões sobre a afetividade e a constituição da subjetividade humana construídas nas relações de ensino. Durante a pesquisa será realizado levantamentos bibliográficos e pesquisas de campo, objetivando investigar concepções de sujeitos, conhecimentos e afetividade a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PINAIC, bem como analisar a constituição da subjetividade humana construídas nas relações de ensino. Pretendemos, ainda, investigar como o sujeito é visto na sala de aula e como este é pensado dentro de Programas Formativos (PACTO), como professores e crianças vivem e compartilham as práticas de aprendizagem em sala de aula.

É importante destacar que a importância de se desenvolver esta pesquisa pauta-se no empenho do caráter científico que o trabalho pretende proporcionar, uma vez que se espera buscar respostas para o tema em discussão. Outro aspecto trata-se da relevância social que o estudo traz, uma vez que, seus resultados poderão contribuir consideravelmente para o processo formativo dos alunos, enquanto sujeitos inclusos na realidade onde vivem, considerando o contexto sociocultural destes sujeitos, como elemento importante para constituição de sua subjetividade.

O problema que trago para essa questão é muito relevante, uma vez que, a escola tem uma enorme responsabilidade na formação cidadã de seus alunos, um compromisso social que se realiza a partir das relações sociais e dos conhecimentos que estão sendo desenvolvido

no dia-a-dia da sala de aula. Contudo, o interesse por este objeto de estudo revela-se, também, na preocupação com o processo formativo que os alunos estão vivenciando, e para tanto, buscamos evidenciar: Como esse sujeito é visto e afetado pelo conhecimento em sala de aula? Quem é esse sujeito da prática educativa? Os professores consideram a diversidade cultural de seus alunos e suas subjetividades estão sendo atingidas significativamente? Os educandos estão participando ativamente desse processo de apropriação do conhecimento? Que tipo de indivíduos a escola está ajudando a formar e para quem está voltado esse ensino? O ensino na escola foca um sujeito abstrato ou universal? O conhecimento construído nas mediações de ensino é afetivo?

Para tanto, pretendemos, com isso, contribuir para a melhora na qualidade do ensino, onde o aluno é pensando dentro de seu contexto histórico, cultural e social, valorizando seus conhecimentos e experiências prévias, possibilitando dessa maneira que ele seja ativo e participante na constituição de sua subjetividade.

A base teórica para a investigação dessa pesquisa, encontra-se fundamentada nas obras desenvolvidas por Karl Marx, L. S. Vygotsky e seus colaboradores, acerca dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Estes autores renomados destacam o papel da interação social nesse processo de constituição do sujeito.

A partir de estudos e reflexões a cerca do tema a ser abordado, buscamos responder a vários questionamentos, conforme exposto acima, e este estudo se constituirá de uma pesquisa predominantemente de cunho qualitativo, que segundo André e Ludke (1986) supõem o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada através do trabalho de campo, além de desenvolver o predomínio descritivo dos dados coletados, com transcrição de entrevista e depoimentos.

Ludke e André (1986, p. 26) consideram que a observação é à base da pesquisa qualitativa, que deve ser planejada rigorosamente para tornar-se um instrumento válido e fidedigno. Assim, na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

No decorrer da pesquisa, será efetuada entrevista do tipo semiestruturada, com perguntas objetivas e subjetivas com docentes e alunos. Segundo LUDKE (1986:34), a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado

rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações por ser um instrumento mais flexível.

Dentro da pesquisa qualitativa, será adotado o estudo de caso, tendo como lócus a E.M.E.F. Francisca Arnaud de Pina, localizada na periferia do Município de Cametá. Para André e Ludke (1996), o estudo de caso enfatiza a interpretação e contexto, compreendendo melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções dos comportamentos e as interações das pessoas, relacionando a situação específica onde ocorre ou a problemática determinada a que estão ligadas.

A análise da pesquisa parte de uma perspectiva dialético-crítica, que se desenvolve a partir de experiências, conhecimentos e fontes de informações, a qual abrange os conhecimentos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que se manifesta além da crítica, um interesse transformador da situação estudada, resgatando com a investigação, sua dimensão histórica e materialista de causalidade. Será adotado esse método, porque aqui o homem é visto como ser social e histórico determinados por contextos econômicos, políticos e culturais. Para a análise dos dados será realizado uma leitura atenta de cada entrevista, obtendo a compreensão do todo.

O presente texto encontra-se assim estruturado: Introdução; no segundo tópico faremos uma abordagem sobre a Matriz Teórica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; no terceiro tópico será discutido **a relação entre sujeitos, conhecimentos e afetividade nas relações de ensino**; no quarto tópico será realizada breve discussão sobre a **contribuições de Karl Marx e L. S. Vigotski na constituição da subjetividade humana construídas nas relações de ensino**; por fim tecemos as considerações finais, seguido das referências bibliográficas.

2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PINAIC: UM ESTUDO DE SUA MATRIZ TEÓRICA.

Em 4 de julho de 2012, pela portaria nº 867, o Governo Federal instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como estabeleceu suas diretrizes gerais. Este, em uma série de encaminhamentos, empreende esforços com o intuito de "(...) assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2012). Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes

do 3º ano do ensino fundamental; III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Segundo BASSOUTO (2013, p.4) ante a realidade educacional brasileira, o MEC, mediante a instauração do Pacto, visa à melhoria da qualidade do ensino do ciclo da alfabetização, ação esta que se dará por meio de medidas que cooperem com discussões que versam sobre o direito de aprendizagem das crianças. Nas palavras de Oliveira e Silva (2011, p. 85), no tocante à alfabetização, ressalta-se que atualmente no Brasil

(...) é comum um manejo didático do ensino de leitura que, além de não proporcionar a compreensão do princípio alfabético, negligencia ou desdenha o ensino explícito e sistemático das correspondências usuais e permitidas entre grafema e fonema. Nesses casos os alunos, inevitavelmente, terão que intuir, por conta própria, o princípio alfabético; e adivinhar as correspondências permitidas entre grafema e fonema.

Para BASSOUTO (2013) a perspectiva pedagógica do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) defende que o processo de ensino-aprendizagem há que se dar com base em “(...) princípios educativos que visem garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem” (BRASIL e, 2012, p. 5), de modo que incentiva os professores a considerarem o que as crianças sabem e o que precisam saber, bem como refletirem sobre o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem” (BRASIL e, 2012, p. 5).

Ao falar de alfabetização, o programa parte do entendimento de que há uma gama de métodos que podem ser utilizados na alfabetização das crianças, entretanto, faz a ressalva de que as demandas sociais atuais requerem novos modos de compreender a alfabetização. Assim, no material de apoio, há a seguinte afirmação: “(...) os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas.” (BRASIL, 2012, p. 19-20).

Para BRASIL (2012), apud BASSOUTO (2013, p. 7), caderno azul da terceira unidade, denominado “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética”, trata especificamente sobre a alfabetização, entendendo-a como uma aprendizagem integrada ao letramento, de modo a compreender a apreensão da escrita alfabética como um processo

que demanda a compreensão de um sistema de notação e não como aquisição de um código. Além disso, o caderno considera os pressupostos da teoria da psicogênese da linguagem escrita à assimilação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a relevância da consciência fonológica à alfabetização e as diversas alternativas didático-metodológicas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

Para BASSOUTO (2013), está alfabetizado para este Programa Formativo, significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

Assim, ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, alfabetizar não é só ensinar a ler e escrever, pois ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento. A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em situações em que as crianças se apropriem de conhecimentos que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso).

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um

código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa possui uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. Nas palavras de BASSOUTO (2013, p.17) para o PNAIC

o conceito de alfabetização fundamenta-se na ideia de que as crianças têm a necessidade de compreender o funcionamento do sistema de escrita e o domínio das correspondências entre fala e escrita (grafofônicas), mas o mesmo evidencia que, *a priori*, as crianças não precisam dominar as convenções ortográficas irregulares e os conhecimentos morfológicos mais complexos de formação da palavra e suas flexões. Vale ressaltar que a alfabetização é compreendida a partir da teoria construtivista.

No documento oficial do PNAIC – “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização – reflexões e sugestões” – consta a seguinte informação:

Segundo o que está defendido nos diferentes materiais disponibilizados no PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, a habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas. É necessário adquirir autonomia, a criança deve ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades. Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012, p. 14)

Nesse sentido, afirma-se que, essencialmente, aprender a ler (...) consiste em traduzir letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentido. Desta forma, aprender a fazer a decodificação fonológica (isto é, converter sons em letras para escrever e letras em sons para ler) constitui o cerne do conceito de alfabetização. No entanto, ela não esgota nem o seu sentido nem o seu objetivo: o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar e modificar o texto, dialogando com ele. (BRASIL, 2007, p. 25)

O caderno azul da unidade três do PNAIC, intitulado “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética”, é mais específico no que diz respeito à concepção de alfabetização que norteia todo o programa. Nele há a defesa de que a Escrita Alfabética constitui-se em um sistema notacional e não em um código. Todavia, a atual ciência da leitura, que tem como base evidências científicas, denota: “(...) o ato de ler envolve complexa atividade cerebral de processamento paralelo, simultâneo e distribuído de informações linguísticas ortográfica e fonologicamente encapsuladas em um código.” (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 81).

Os materiais didáticos e pedagógicos a serem utilizados pelo Pacto são exclusivamente direcionados à alfabetização e serão concedidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo eles livros didáticos, manuais, dicionários de língua portuguesa. Além desses materiais, o PNAIC disponibiliza jogos pedagógicos, softwares de apoio, obras de literatura e pesquisa. (BRASIL, 2012, apud BASSOUTO, 2013, p.7).

A disponibilização desses materiais visa ofertar aos alunos situações significativas de aprendizagem – de modo a inseri-los nas práticas sociais –, podendo ser desenvolvidas metodologias que favoreçam a apropriação do sistema de escrita alfabética, mediante atividades lúdicas e reflexivas. Assim, mesmo que as crianças ainda não tenham domínio do Sistema de Escrita Alfabética, elas são “(...) convidadas a produzirem textos coletivamente, tendo o professor como escriba nesse processo.” Essa ação encontra-se como uma das ferramentas do alfabetizar letrando, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento. (BRASIL, 2012, p. 20)

Nesse sentido há vários fatores envolvidos no processo de alfabetização, mas três, em especial, merecem ser destacados para este Programa. Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar. Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano.

Aqui o sujeito (aluno) deve está inserido nas práticas sociais, em que seja ampliado suas referências culturais, sendo sujeitos conduzido por realidades concretas, que o conhecimento trabalhado em sala de aula leve em consideração a realidade do aluno. O sujeito é ativo, inserido em um meio social e cultural. Para colaborar com esta discussão ressaltamos VYGOTSKY, o qual enfatiza que o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria. O Sujeito é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos. Para este autor, a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais. Assim, o referencial histórico-cultural apresenta uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto, no processo de construção do conhecimento.

Para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, em Vigotsky (1987), torna-se necessária a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo este autor, a Psicologia sempre esteve preocupada em detectar o nível de desenvolvimento real do indivíduo, ou seja, aquele que revela a possibilidade de uma atuação independente do sujeito. Do mesmo modo, a escola tende a valorizar, ainda hoje, apenas o nível de desenvolvimento real dos alunos, seja durante as aulas, seja nos momentos de avaliação. Muitos professores, ao aplicarem suas provas, exigem que os alunos as realizem sozinhos, sem discutirem as questões com ele, professor, ou com colegas.

Ressaltando a importância das trocas interpessoais, na constituição do conhecimento, Vigotsky (1987), mostra, através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, o quanto a aprendizagem influencia o desenvolvimento. O professor aqui, é o agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. Com suas intervenções estará contribuindo para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zonas de desenvolvimento proximal. Não podemos nos esquecer de que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento.

Para Vigotsky (1987), a linguagem é a ferramenta psicológica mais importante. Desta maneira é possível verificar não apenas o que o aluno

é num dado momento, mas o que pode vir a ser, assim rompe-se com o conceito de que as turmas devem ser organizadas buscando-se uma homogeneidade. Para Vigotsky (1987), a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo.

3 A RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS, CONHECIMENTOS E AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE ENSINO

Nas relações de ensino um aspecto que chama a atenção são os papéis de aluno e de professor. Esses papéis para Dayrell (1996), não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como o espaço privilegiado. Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. Assim,

(...) A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. É esse mesmo entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes “tipos” de professores e demais sujeitos da escola. (DAYRELL, 1996, p.153)

Um segundo ponto que não podemos deixar de mencionar é a questão que se refere ao cotidiano das aulas e à relação com o conhecimento. No dia-a-dia das relações entre professores e alunos, parecem existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Para Dayrell (1996, p.155), os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados. Para boa parte dos professores, não todos, é verdade, a sala se reduz a uma relação simples e linear entre eles e seus alunos, regida por princípios igualmente simples.

(...) os alunos são vistos de forma homogênea, com os mesmos interesses e necessidades, quais sejam o de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano.

Cabe, assim, ao professor ensinar, transmitir esses conteúdos, materializando o seu papel. O professor parece não perceber, ou não levar em conta, a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula. O seu olhar percebe os alunos apenas enquanto seres de cognição, e, mesmo assim, de forma equivocada: sua maior ou menor capacidade de aprender conteúdos e comportamentos; sua maior ou menor disciplina. (DAYRELL, 1996, p. 155).

Nas palavras de Salvador (1994), o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. Entretanto, o conhecimento,

É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno. (DAYRELL, 1996, p. 156)

Dessa forma, para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem. Diversas pesquisas demonstram que, a forma como a escola se organiza, como divide os tempos e espaços, pouco leva em conta a realidade e os anseios dos alunos.

Vigotski (1997) faz ácida crítica à maneira formal e mecânica do ensino. O ensino tem de ser organizado de forma que se tornem necessárias às crianças. Se for usado apenas para escrever congratulações oficiais para membros da diretoria escolar ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante – criticava ele –, então o exercício da escrita por exemplo, passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças, pois suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão.

Na perspectiva histórico-cultural, compreender a relação das crianças com o conhecimento, representa a compreensão do contexto social e histórico nos quais essas crianças estão inseridas. Compreender como se dá a aprendizagem na sala de aula significa compreender as

relações sociais que caracterizam esse contexto e como elas contribuem/ ou não para a formação dessas crianças. É necessário considerarmos os alunos reais, que habitam as salas de aula da atualidade, buscando compreender suas necessidades reais e suas capacidades emergentes.

A criança, então, diz Vigotski (1998), reconstrói internamente os modos culturais de ação e pensamento/ sentimentos que foram compartilhados com ela nas relações intersubjetivas com os adultos. O processo de internalização/ apropriação, primeiramente, de atividade interpessoal transforma-se em atividade intrapessoal, constituindo o funcionamento interno do indivíduo. Espera-se, ao articular teoria e prática, ampliar a compreensão do papel fundamental da afetividade na apropriação dos conteúdos programáticos em sala de aula.

Para FALABELO, (2005), afetividade é um requisito fundamental no desenvolvimento do ser humano, pois através dela podemos perceber a evolução dos indivíduos e sua relação com o conhecimento. Compreende-se que a afetividade desenvolvida em sala de aula não são apenas aquelas relações de carinho, atenção, paciência, ajuda e colaboração que os educadores deveriam dedicar a seus alunos. Mas envolve a recusa, o descaso, o desinteresse dos alunos pelo conhecimento, os quais também são formas de mostrar o quanto se está sendo afetado e como pelas relações sociais vividas.

Ainda para este autor, o afetivo, então, apresenta-se, (...) como constitutivo e constituinte da articulação triádica professor – conhecimentos – alunos (2005, p. 21). Nessa perspectiva, a afetividade não pode ser compreendida desvinculada das relações com os conteúdos da aprendizagem, em suas condições sociais e concretas de produção.

4 CONTRIBUIÇÕES DE KARL MARX E L. S. VIGOTSKI NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA CONSTRUÍDAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO.

Lev Semynovitch Vigotski nasceu em Orscha, uma pequena cidade provinciana da Rússia ocidental, em 17 de Novembro de 1896 e morreu precocemente vítima de tuberculose em 1934. Em seu tempo de estudos, dedicou-se principalmente à linguística, ciências sociais, psicologia, filosofia e arte. Vigotski (2003) procurou mostrar que o contexto cultural é o fator primordial das alterações e evolução do ser humano, pois é, no contato com a cultura historicamente pela

humanidade que aprendemos, desenvolvemos e criamos novas maneiras de agir em sociedade, assim como características específicas que nos distinguem dos outros homens e constituem nossa subjetividade. Ao analisar a constituição da subjetividade humana no enfoque Marxista veremos que esse processo está inteiramente ligado às relações sociais que realizamos com os outros homens no contexto da produção da vida material.

Nas palavras de Marx (2007, p. 11) “o que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais de sua produção”. A alienação do trabalho aparece nas análises de Marx como uma de suas principais preocupações, como podem ser constatados em sua obra “os manuscritos econômicos filosóficos”, Ao abordar esse assunto, Marx atenta-se para mostrar que o capitalismo molda as relações sociais de acordo com suas necessidades de produção, assim como também revela a relação de estranhamento entre o trabalhador com seu próprio trabalho, com a natureza e com os outros homens. Para Marx:

A exteriorização do trabalho (entausserng) do trabalhador em seu produto tem um significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma consciência externa (äussern), mas, bem além disso [que se torna uma existência] que existe fora dele (ausser ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (2004, p.81)

Em vista disso, ao se deparar com o objeto que produziu o sujeito não o reconhece como fruto de seu suor e o toma como superior, acima de suas condições, pois, seu valor é maior do que o pago pela força de trabalho que o produziu. Essa relação é o que desumaniza e afasta o ser humano de suas potencialidades. Esse processo de alienação leva o homem à outra categoria a de simples mercadoria, como aquela que ele produz que é vendida e comprada por um determinado valor. Segundo Marx:

A mercadoria é de início um objeto externo, uma coisa que satisfaz para seus proprietários uma necessidade humana qualquer. Toda coisa útil, tal como o ferro, o papel etc., deve ser considerada sob um duplo aspecto: a qualidade e a quantidade. Cada uma é um conjunto de qualidades numerosas e pode ser útil as

mais diversas finalidades. É a utilidade de uma coisa que lhe dar um valor de uso. Mas essa utilidade não surge do ar. é determinada pelas propriedades físicas das mercadorias e não existe sem isso. A mercadoria em si, tal como o ferro, o trigo, diamante etc., é, pois, um valor de uso, um bem. (1982, p.24)

E assim, como o valor de troca que tem a mercadoria como descreve Marx, o homem iguala-se a ela ao ter sua força de trabalho comprada como se fosse uma peça necessária para o funcionamento de uma máquina. Do mesmo modo, que os produtos produzidos têm uma determinada finalidade com o homem não poderia ser diferente, já que se encontra reduzido a uma simples mercadoria. Para Marx a questão da constituição da subjetividade humana está interamente ligada às relações sociais que o homem realiza durante o percurso de seu desenvolvimento, sendo esta concretizada por meio do trabalho. Nesse processo, o indivíduo reconstrói os significados que foram compartilhados com ele e assim, cria novas formas de subjetivação.

Segundo, Silveira e Doray (1989), fica-nos evidente que para estudar de fato a personalidade individual dos homens é necessário analisarmos o conjunto das relações sociais, não só daquele momento histórico que o sujeito vive, mas também a história dos homens que o sucederam. Pois, o desenvolvimento histórico e social da humanidade não depende apenas do modo de produção vigente na sociedade, mas das transformações ocasionadas ao longo do tempo. Para Silveira e Doray (1989)

A personalidade não é nenhuma constelação de traços psíquicos cristalizados — na qual se resume a um “temperamento” —, nem um conjunto de papéis sociais prescritos — e que se reduz a um “currículo”. Trata-se de um sistema temporal de atividades inseparavelmente sociais e individuais, objetivas e subjetivas, fundado sobre o, e no, “conjunto das relações sociais”, isto é, “essa soma de forças de produção, de capitais, de formas de relações sociais que cada indivíduo e cada geração encontram como dados existentes” denomino formas históricas de individualidade todas essas relações sociais, na medida em que regem as maneiras variáveis pelas quais os seres humanos se tornam personalidades no decorrer de sua biografia singular e na medida em que são as “formas necessárias nas

quais a sua atividade material e individual se realiza” de acordo com os próprios termos de Marx. (p.157)

Assim, o homem é fruto das relações sociais que ele mesmo estabelece com os outros homens. Isso significa que a forma como o indivíduo expressa suas atitudes, sentimentos e pensamentos são resultados da maneira como as relações sociais determinam-se no sistema de produção da vida material sustentado pelos homens para produzirem e estabelecerem condições de sobrevivência em sociedade.

Oliveira e Rego (2003) seguem Vigotski (1987) ao dizerem que a constituição de nossa singularidade, isto é, de nossa história pessoal e construída nas relações sociais, ou melhor, nas situações reais na qual o ser humano atribui significados as experiências vividas por ele, de como se vive, ao que se vive e como se sente e desta forma os processos subjetivos são construídos no decorrer de sua história. No entanto o fator determinante de seu desenvolvimento está na condição histórico-cultural específica de cada um. Segundo Vigotski (2007) esse contato com o meio social não acontece porque o indivíduo é um ser ativo, isto é, capaz de ampliar suas capacidades mentais superiores sem a ajuda de outra pessoa, ao contrário disso, considera o sujeito como interativo, constituindo-se a partir de relações que realiza de maneira natural com o meio social. Pois é, nas trocas de experiências que se forma significados e a própria consciência. Isso significa que o a mediação do adulto é imprescindível na constituição da subjetividade da criança, pois ela possibilita a apropriação dos significados e assim, dá condições necessárias para que a mesma construa formas mais amplas de entender a realidade. Para Vigotski,

(...) Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorpora-las a sua cultura e a reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos processos psicológicos instrumentais mais complexos, começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. (2006, p.27)

Nesse sentido Vigotski, enfatiza que a criança desde os primeiros dias de vida está inserida num sistema social, que a orienta no percurso de seu desenvolvimento. Nesse processo a criança se depara com várias situações que trazem consigo significados já culturalmente desenvolvida pelo grupo em que se encontra inserida, ela então reconstrói esses significados compartilhados pelos grupos sociais, transformando-se desta forma em significado pessoal do indivíduo.

A esse processo de armazenamento de informações compartilhadas com a criança, Vigotski chamou de “internalização”. Pois, segundo Vigotski (2007) esse processo de apropriação pela criança dos significados culturais socialmente constituídos historicamente pelo homem trata-se do processo de internalização. Essa internalização das funções histórico-culturais é o que permite ao sujeito constituir-se singularmente. Como destaca Vigotski (2007) a linguagem estabelece o contato social, organiza e sistematiza a experiência direta da criança, além de orientá-la no domínio de seu comportamento, dando-lhe condições que beneficiam tanto o sujeito quanto o objeto. A linguagem é essencial para a todos os grupos humanos, por exerce duas funções sociais essenciais na vida do homem; uma delas é promover a interação entre os homens e o mundo e com a própria espécie, a outra função está na constituição da subjetividade do sujeito. É, partir, desse contato com os significados constituídos culturalmente que o sujeito, constrói e reconstrói seu próprio eu.

Para Vigotski (1998) a aquisição do sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança, e dessa forma da origem a formas de pensamento organizado. No entanto além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características desse objeto, generalizando-as, para em seguida, relaciona-las em classes. Portanto a importância da linguagem para o desenvolvimento da subjetividade humana é inquestionável, uma vez que, ela permite a sistematização das experiências direta e orienta o no controle do comportamento.

Falabelo (2005) comungando das ideias de Vygotski, afirma que a linguagem, tem um papel indispensável na percepção, organização, reestruturação e no controle de nossa atividade psíquica, em que se incluem nossos estados emocionais e afetivos. A fala, é uma das formas mais importantes da linguagem, pois através dela, os significados sociais são compreendidos e compartilhados de maneira clara. Nesse processo, ação e fala unem-se e possibilitam que a criança controle e

decida seu próprio comportamento.

Ao analisar essa questão da relação entre aprendizado e desenvolvimento Vigotski (2006) destaca a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, o nível de desenvolvimento que o indivíduo alcançará dependerá, portanto, do aprendizado que ele realizará na interação com as pessoas do meio social da qual pertence. Vigotski (2006) identifica então dois níveis de desenvolvimento; o primeiro refere-se ao nível de desenvolvimento real ou efetivo e o segundo ao nível de desenvolvimento potencial.

Como destaca Vigotski (2006) o nível de desenvolvimento Real caracteriza-se por aquelas atividades que a criança consegue realizar sozinha sem a ajuda de outra pessoa, são as conquistas já consolidadas por ela. Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial faz referência àquilo que a criança consegue fazer, mas, com a ajuda de outra pessoa mais experiente, através do diálogo, da colaboração, da imitação e da experiência compartilhada. Essa distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é o que define a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Da teoria de Vigotski, Valsiner (1993) considerou que o contato com o meio social permite ao indivíduo condições necessárias para construção de sua própria cultura pessoal, isto é, sua singularidade. No entanto, deteve maior atenção para a constituição do homem e da sociedade e, sobretudo com a sobrevivência do indivíduo. Desta forma, Valsiner (1993, p.51), enfatiza que a constituição do sujeito pensante e, portanto, ativo, acontece através da autonomia de decidir o que internalizar, a partir do contato direto com certos significados, isto é, com as experiências prévias, possibilitando dessa maneira a construção de nossa "cultura pessoal". Assim, Valsiner (1993), considera que somos responsáveis por aquilo que somos ou nos tornamos ao longo de nosso desenvolvimento, uma vez que, somos constituídos de conceitos, e significados já formados e apresentados por outros indivíduos, que, assim como nós, pensam e agem de forma diferente.

Outro autor fortemente influenciado pelas ideias de Vigotski foi Wertsch (1998), mas ao contrário de Valsiner (1993, p.51), priorizava o plano interpsicológico. Para ele, os planos intrapsicológico e interpsicológico estão diretamente ligados, pois, passam por uma transição que se realiza na comunicação praticada pelos grupos sociais.

Segundo Wertsch (1998), nessa perspectiva, a comunicação deve ser entendida como determinante para se alcançar o nível

interpsicológico, pois, este se concretiza, a partir de conhecimentos compartilhados pelos homens. Nesse processo realiza-se a constituição de uma realidade social temporalmente compartilhada por negociação mediada semióticamente entre as pessoas envolvidas na definição da situação. A proposta de Wertsch (1998), leva a considerarmos a constituição da subjetividade humana a partir, de um ponto de vista interacionista, ou seja, determinada pela presença imediata do outro.

Wertsch (1998), observou que os processos intersubjetivos podem ser identificados no que Vigotski (2003) chamou de zona de desenvolvimento proximal uma vez que, ele descreve o desenvolvimento mental da criança a partir, da mediação de conhecimentos advindos de pessoas mais experientes. Para Wertsch (1998), a “Zona de Desenvolvimento proximal” apresenta quatro níveis que acontecem durante a passagem do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico. O primeiro nível define que a situação da criança difere da do adulto no sentido cognitivo, tornando a comunicação impossível. Desta forma, não há intersubjetividade. Já no segundo Nível, a criança não compreende a natureza da ação dirigida a um objeto, mas há uma definição da situação compartilhada. No terceiro nível de intersubjetividade, a criança faz interpretações coerentes das ações do adulto. E enfim, no quarto nível a criança e o adulto estabelecem uma intersubjetividade completa, na qual ela tem o domínio da tarefa estabelecida pelo adulto. Portanto, Wertsch busca a partir da identificação dos diferentes níveis de intersubjetividade estabelecer um modelo fantasioso de relação entre a criança e o adulto, pois tentava mostrar um nível ideal e harmônico.

Segundo Molon (2003, p.57) “as pesquisas realizadas por Vygotsky, por exemplo, indicam que a constituição do sujeito acontece dialeticamente, no funcionamento interpsicológico e não apenas em situações de intersubjetividade”.

Nesse sentido Molon (2003) ressalta que Smolka (1993), preocupou-se com essa questão e assim, buscou mostrar que a construção do sujeito e de sua subjetividade explica-se na concepção de Vigotski (1999), uma vez, que está ancorada na ideia de que o homem se forma num processo dialético e semiótico. Superando assim, o reducionismo do sujeito e de sua subjetividade.

Goés (1997) também considera relevante à proposta de Vigostki (1999), pois, para ele a constituição do sujeito sobre uma dimensão semiótica não ignora os processos intrapsicológicos nem os

interpsicológicos, mas vê-los como aspectos importantes na formação do sujeito. A constituição da individualidade e da singularidade, parte das relações sociais num processo que envolve elementos que se convergem e divergem, aproximando e afastando os homens uns dos outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva histórico-cultural, realizar reflexões sobre sujeitos, conhecimentos, afetividade e a constituição da subjetividade humana nas relações de ensino é de extrema relevância, pois compreender a relação das crianças com o conhecimento, analisar como se dá a aprendizagem na sala de aula significa compreender as relações sociais que caracterizam esse contexto e como elas contribuem/ ou não para a formação dessas crianças. É necessário considerarmos os professores e alunos/sujeitos reais, que habitam as salas de aula da atualidade, buscando compreender suas necessidades reais e suas capacidades emergentes.

Vigotski (1987) nos adverte para que não ignoremos as necessidades dos sujeitos assim como os incentivos que são eficazes para colocá-los em ação, pois se assim o fizermos, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Para este autor, o conhecimento mobiliza as crianças, dando as ver os laços de afetividade que vão sendo produzidos nas relações de aprendizagem. É o conhecimento que mobiliza o sujeito; é o conhecimento que sustenta a relação de ensino; é o conhecimento, portanto, que sustenta as relações sociais que se dá a ver na sala de aula, envolvendo professora-aluno e alunos-alunos.

Ainda hoje, observa-se que a pedagogia da escola parece não estar voltada para individualidade, mas para formar sujeitos coletivos, embora esse coletivo se forme na individualidade. Isto é não se respeita a cultura dos alunos ensinam da mesma forma, para todos como se estivessem formando um único sujeito. Nesse sentido é importante que a formação do alfabetizador seja ampla para desse modo, compreender a diversidade das práticas, como também da língua e assim, ter consciência de seu dever de desenvolver uma concepção de alfabetização que lhe permita trabalhar a linguagem como uma prática social. Pois, a linguagem é a base para a constituição da subjetividade.

Segundo Vigotski (1987) a linguagem não é só comunicação, mas ela é a constituição da própria base.

As escolas precisam excluir esse tipo de ensino e dar vez, a outro que possibilite que o conhecimento esteja voltado para o aluno, dentro de seu contexto. Para Vigotski a relação da criança com o conhecimento só ganha sentido quando este é representado a ela, a partir, do contexto histórico-social da qual a criança está inserida. Esse processo de interação entre o indivíduo e o meio social se estabelece por meio da mediação entre os homens.

Falabelo (2005) também enfatiza que, se para Vigotski, nos constituímos nas relações intersubjetivas, mediadas pela cultura e pela linguagem, então, quanto mais ricas e mais diversificadas forem às práticas sociais de aprendizagem, maiores possibilidades terão os sujeitos de se desenvolverem, de ampliarem e alargarem suas funções psicológicas, o que posteriormente contribuirá para sua formação, enquanto cidadãos.

O educador ao interagir, com seus alunos, deve ter consciência de sua função enquanto mediador, entre a criança e o mundo e assim, considerar a importância da linguagem para uma prática de ensino transformadora que mobilize, e que dê resultados positivos para o desenvolvimento dos sujeitos, enquanto cidadãos que pensam e agem na sociedade onde vivem. Contudo o professor desempenha um papel muito importante na formação da subjetividade do indivíduo, pois, as ideias e conceitos repassados pelo educador são internalizados pela criança que ressignifica seus significados para mais tarde expô-las do seu jeito, determinando sua própria subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSOUTO, Gisele Teixeira Chaves. **O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à luz do atual Estado da Arte sobre Alfabetização**. 2013. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

DAYRELL, Juarez T. **A educação do aluno trabalhador: uma abor-**

dagem alternativa. Educação em Revista, Belo Horizonte, n15, p.21-29, jun. 1992.

FALABELO, R. N. O. **A Indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

GOES, M. C. & SMOLKA, A. L. (orgs) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** Campinas: Papirus, 1997.

LÜDKE, Menga; André, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. H.; ENGEL F. **A ideologia alemã.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K. H.; ENGEL F. **Manifesto Comunista.** Fevereiro de 2005 – agosto de 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adober-book/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 13 de Set. de 2014

MARX, KARL H. **O capital.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito.** Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, I. M. de. **A dimensão afetivo-emocional e relações de ensino.** Tese de Doutorado. UNICAMP, 2001.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVEIRA, P.; DORAY, B. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** São Paulo: Revista dos tribunais, 1989.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. IN: _____ **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícones, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1ª ed. Martins fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: 1998.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO PEREDA, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO PEREDA, P.; ALVAREZ, A. (Eds.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 11-38.

Educação e formação de lideranças sindicais em Cametá/PA (décadas de 1970/90)

João Batista Wanzeler (UFPA)³⁵

INTRODUÇÃO

Os últimos 40 anos o Município de Cametá³⁶ foi marcado por uma organização social que abrangeu diversos setores da sociedade nos quais destaca-se a organização associadas à Teologia da Libertação através das CEB's – Comunidades Eclesiais de Base, que na região de Cametá, são chamadas de Comunidades Cristãs e a sua efetiva contribuição no processo de formação de Lideranças Políticas.

Os movimentos sociais no Brasil, surgidos principalmente a partir da década de 70, representam uma força viva e original na construção de organizações e lutas sociais que marcam a vida das classes populares em todo o Brasil. Como afirma Gohn:

Que os movimentos são frutos de ideias e práticas. As práticas fluem e refluem. As ideias persistem, e se transformam agregando elementos novos, negando velhos, segundo a conjuntura dos tempos históricos. Os movimentos são históricos e têm, embutidos, uma historicidade particular, que se expressa em suas práticas, na sua composição, em suas articulações e em suas demanda (GOHN, 2009, p 25.).

A prática dos movimentos sociais apontava para uma “sociedade alternativa”, onde o homem é amigo do outro homem. Abria anseios

³⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (Campus de Cametá) na UFPA.

³⁶ O Município de Cametá, conforme o Censo do IBGE (2010) possui uma população de 120.896 habitantes, distribuídos numa área de 3.108,2 km², sendo que 52.838 residem na cidade e 68.058 residem na zona rural. Está situado na mesorregião do Nordeste Paraense. A cidade de Cametá, sede do município, dista aproximadamente 146 Km de Belém, em linha reta. **É cortado pelo Rio Tocantins, que ao longo de seu curso, em forma de arquipélago, existem mais de 100 ilhas interligadas pelas águas.**

para um mundo onde as pessoas são mais importantes que as coisas e onde todos podem viver com dignidade. Uma sociedade que respeita a liberdade humana, no serviço de um autêntico bem comum, sem qualquer tipo de restrições (MATOS, 1985, p.64).

O objetivo principal das reflexões e debates que também vinham acontecendo a nível nacional, consiste em mobilização para a participação político-partidária dentro de um projeto popular que tivesse como sujeito primordial o próprio povo organizado; ou melhor, trata-se da participação coletiva e organizada, dentro de um partido que viesse do povo e se propusesse implantar politicamente o projeto popular. Segundo FREIRE:

O ato de unir para a libertação é contrário à vontade da classe dominante, por isso torna-se tão difícil, para a liderança revolucionária mantê-la. O primeiro passo para a unificação é desmitificar a realidade, sendo também imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela; sendo necessário desideologizar, ou seja, conhecer a verdadeira face do mundo em que vive, exercendo assim, um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta (FREIRE, 1987 p.18).

É preciso entender que a “política” se relaciona diretamente com “sociedade”; é um proceder que diz respeito a atividades de pessoas organizadas em partidos, em sindicatos, em associações, em movimentos, para melhorar a sociedade, defender valores e direitos, a fim de estruturá-las. Nesta perspectiva a ação e o compromisso político se apresentam como um caminho específico para a implantação da justiça para a defesa dos pobres e para o avanço de sua libertação (MATOS, 1985, p. 117).

Tornou-se relevante a participação das mulheres nos movimentos populares, frequentemente, nos anos 70 e 80, a legitimidade que a participação delas na organização, por estarem próximas às Igrejas, e à frente das famílias. As lutas dos negros também foram pontos de destaque nos anos 80 e 90. Através de suas campanhas eles educaram parcelas da sociedade e se auto-educaram, à medida que passaram a conhecer melhor seus direitos, a não ter vergonha, mas sim orgulho de sua cor (GOHN, 2009, p. 39).

LUTA SINDICAL E FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá, foi fundado no dia 14 fevereiro de 1974³⁷, no início era vinculado ao Governo Federal. A intenção das instâncias governamentais era, fazer do sindicato um instrumento de manutenção política do governo. O objetivo era controlar os recursos beneficiários, assim como as relações políticas, uma vez que os primeiros presidentes do STR-Cametá eram indicados pelo gestor estadual, prefeitura ou presidente do país. Esta situação evidencia uma relação de poder diretamente associada à atuação do Estado no contexto sindical.

A conquista dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais perpassou por um processo árduo de luta e resistência, a começar por reuniões secretas de trabalhadores que almejavam tirar o STR das mãos de grupos liderados através de estratégias do Governo Militar, sobre o controle do Estado autoritário como também de entidades que se comprometeram e se responsabilizaram no acompanhamento, apoio e assessoramento aos trabalhadores. Dentre elas citamos a FASE – Federação dos Órgãos de Assistência Social e Educacional; a Delegacia Regional do Trabalho, e a FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Pará. Este apoio se efetiva com a contribuição qualitativa destas entidades, através da elaboração e execução de cursos de formação para os pequenos agricultores associados ao sindicato, abrangendo os tópicos sobre corporativismo, manejo, pós-colheita, entre outros.

Na década de 80, a partir da resistência que nascia dos conflitos, cada vez mais crescia a organização Sindical na região, organizaram-se as delegacias sindicais, e ampliavam-se os movimentos de oposição sindical na conquistas das direções dos sindicatos:

Em 1983, foi conquistado o STR de Baião. Em 1983, foi conquistado o STR de Baião, os trabalhadores rurais participaram ativamente da política partidária, saindo como candidatos. Em 1984, foi fundada a CUT – Tocantina e a conquista do STR de Tucuruí. Em 1985, foi a vez da conquista do STR de Limoeiro do Ajurú e em 1986, STR de Mocajuba. (Relatório do VII Encontro Anilzinho, out/1987).

Depois da conquista dos espaços pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais em Cametá, passou-se a desempenhar um papel

³⁷ Os Trabalhadores Rurais de Cametá ganharam as eleições do STR, com 1.597 votos contra 355 votos da chapa da situação.

de cunho político, na luta em favor dos trabalhadores, construindo metas para trabalhar por um objetivo comum de justiça e igualdade para todos. No início da década de 90 existia 133 delegacias sindicais na Região Tocantina e o STR de Cametá, contava com um quadro de aproximadamente 10.000 trabalhadores e trabalhadores rurais associados.

Um das principais intensões neste trabalho é analisamos a relevancia dos processos educativos e formativos do movimento sindical, dando ênfase às práticas do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá, e que se constituiu ao longo das décadas de 1970 à 1990, na principal entidade representativa dos interesses dos trabalhadores rurais do Município de Cametá. Abordaremos as primeiras iniciativas formativas e as experiências sequenciais que proporcionaram a criação de espaços específicos de formação e qualificação dos trabalhadores rurais que atuavam no sindicato e como estas formações foram importantes para a construção de lideranças sindicais.

Neste contexto, Janete Azevedo (1997, p. 59) pondera que aumejamos por uma política educacional, voltada para o bem comum, em uma dimensão de políticas públicas de natureza social, que a educação como políticas públicas; implica considerar os recursos de poder que operam em sua definição e que tem na instituição do Estado sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Que as políticas sociais, através da união de forças pelos movimentos organizados, tornam-se instrumentos importantes para amenizar as desigualdades implantadas pelo poder vigente.

De acordo com Carlos Brandão, nas comunidades humanas onde ainda não se observa uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, ou onde o exercício social do poder não foi centralizado por uma classe como um Estado, existem ações educativas que não se desenvolvem nos espaços da escola, nem tem a escola como locus da aprendizagem. Existe a aprendizagem, no entanto, não se observa um ensino especializado e formal (BRANDÃO, 2007, p.32). Esta reflexão parece ser fundamental quando pensamos os processos formativos e educativos construídos nos espaços sindicais, pois são evidências de experiências de ensino que extrapolam o espaço escolar.

Diante de uma proposta que objetiva destacar os aspectos da formação sindical, utilizamos como instrumentos de informação os relatórios, atas de reuniões e cartilhas educativas. A idéia foi, para além de uma identificação de informações, analisar estes dados à

luz do contexto em que foram produzidos. Associamos ainda com os resultados das entrevistas realizadas com lideranças sindicais que testemunharam os acontecimentos registrados na documentação escrita. Isto permitiu compreender como indivíduos experimentaram e interpretaram acontecimentos e situações que envolveram o objeto de estudo (ALBERTI, 1989, p. 52), no caso o sindicato rural e processo de formação de sindicalizados e lideranças.

AS PRÁTICAS FORMATIVAS DAS LIDERANÇAS SINDICAIS

O desenvolvimento da formação perpassa pelo papel da educação. Que Segundo SILVA (2005, p. 20), é necessário qualificar o trabalhador/lideranças, possibilitando o acesso aos conhecimentos da educação básica e profissional a uma educação que busque redimensionar a concepção de homem e de mulher, do conhecimento e da sociedade, que procure novos marcos para a formação da classe trabalhadora na região.

As legislações construídas no Brasil, principalmente na década de 1990, reconheciam as experiências de ensino que extrapolavam os espaços escolares. Para a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 no seu Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, na Educação e formação no *movimento sindical, movimentos sociais e organizações da sociedade civil* e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996).

Considerando as reflexões de Carlos Brandão, para quem a educação põe-se presente nos diferentes espaços de socialização e que constrói estratégias seguindo os interesses construídos nestas experiências de compartilhamento de interesses, é possível afirmar que a concepção pedagógica e política que sustenta as atividades formativas no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá foi construída no âmbito da educação popular, pelas matrizes discursivas associadas principalmente à Teologia da Libertação.

De acordo com os estudos de Carlos Brandão (1986), existem diferentes formas para se compreender a *Educação Popular*, questão que nos ajuda a analisar as estratégias educativas e de formação no STR-Cametá. No caso, destaca-se quatro diferentes sentidos da educação popular como o saber da comunidade e conhecimento popular, como ensino público, como educação das classes populares e como educação

da sociedade igualitária. Estas concepções, no entanto, não serão aprofundá-las, pois o espaço desta comunicação não permite, mas serve para tornar perceptíveis que existem visões diversificadas sobre a educação popular, que esta não pode ser tomada como absoluta, sob as demais formas educativas. Dentre estas diferentes perspectivas concebemos a educação das classes populares, não necessariamente como sinônima da educação de jovens e adultos embora elas se entrecruzem em algum momento na história da educação de grupos socialmente excluídos.

As reflexões de Marlene Ribeiro (2010) contribuem para pensarmos os processos educativos no interior dos sindicatos, considerando as reflexões em volta da educação popular. Para esta autora, não há acordo quanto à delimitação do conceito de educação popular, tal a multiplicidade de práticas às quais é aplicada. No entanto, pontua que um dos aspectos que define a educação como popular é que esta não se aplica às classes que detêm o poder econômico e político, mas envolvem grupos excluídos das instâncias de dominação, ou são atingidos pelo exercício de domínio na condição de dominados.

Ao fazer referência a educação popular estamos assumindo o conceito de educação criado pelas classes populares, considerando as práticas desenvolvidas por estes agentes. No caso, trata-se da educação que foi forjada pelos trabalhadores e trabalhadoras em suas lutas constantes para enfrentar as contradições do capitalismo, que dão sustentação aos seus cursos de formação política e escolas de trabalhadores. Uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada ou de outras ações promovidas pelo poder público, mas porque o ensino “vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia” (BRANDÃO, 1986, p.48).

Sabemos que as políticas educacionais a nível de Brasil, são ainda controladas e articuladas, infelizmente por uma elite dominante que não demonstra interesse para uma organização escolar, voltada realmente ao campo investigativo das políticas públicas, ou melhor do fenômeno educativo na dimensão de políticas de natureza social. Como argumenta Frigotto(1993, p. 52): a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais alto da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução da relação econômica-sociais que perpetuam a desigualdades.

A educação das classes populares acompanha seus grupos sociais, seja nas associações, nos partidos políticos, nos movimentos sociais ou nos sindicatos. Em cada momento histórico desenvolveu importante papel na vida dos sujeitos, através de programas e projetos de organização trabalhista. Sobre a prática educativa dentro do movimento sindical é intrínseca, não há como dicotomizar o fazer educativo das ações sindicais, pois o ato educativo encontra-se presente nas práticas cotidianas, tanto nas ações de massa como no devir das ações cotidianas. Sobre esta questão Silvia Manfredi (1996, p. 24) destaca que a educação sindical se configura como, aquelas práticas mais sistemáticas, intencionalmente programadas, como por exemplo, os congressos de trabalhadores, cursos, seminários, palestras, etc. Caberia ainda incluir entre as atividades de formação sindical aquelas iniciativas de formação político-ideológica que se destinam a grandes grupos de trabalhadores – a imprensa sindical, programas de rádio e televisão, boletins, revistas, teatro e cinema, etc.

O STR-Cametá, este divide a formação sindical em duas modalidades que devem ser compreendida de forma interrelacionadas: a formação programada e a formação na ação. No caso da primeira, esta acontece essencialmente através de encontros, cursos e oficinas. Para a formação na ação, ocorre nas mobilizações como passeatas, assembléias, conselhos deliberativos, acampamentos, nos congresso, ou seja, no fazer cotidiano da ação sindical. Porém, é preciso que seja planejada e tenha a intencionalidade de formar.

Nesse momento a educação dentro do movimento sindical rural passa a sofrer influência principalmente pela teoria tecnicista, defendida pelos agentes de governo, e pela teologia da libertação, vinculada a Igreja Católica. No interior dos sindicatos os grupos políticos se dividiam e se articulavam, ou ligados ao ministério do trabalho, ou as organizações de apoio aos camponeses.

Em ata de reunião datada de 28 de fevereiro de 1976 observa-se a preocupação de alguns associados quanto a importância em se estudar sobre as leis que organizavam os sindicatos, e a necessidade de se criar ações que estimulassem a sindicalização maior dos trabalhadores rurais. Chega-se inclusive a solicitar junto ao presidente do sindicato que tomasse providências quanto a solucionar os problemas da falta de escolas para os filhos dos trabalhadores rurais, uma vez que um grande número de crianças na faixa etária de 15 anos e menores não sabiam

ler ou escrever.³⁸

Na Assembléia Geral de 27 de março de 1976, o movimento sindical rural demonstra sua preocupação com a educação ao incluí-la como ponto temático a ser debatido. No caso, abarcava uma série de questões que naquele momento se traduzia nas necessidades dos trabalhadores. Demandavam por políticas educacionais para as populações do campo, e foram discutidos programas de educação como o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)³⁹, preparação de mão-de-obra, formação de dirigentes sindicais, difusão das práticas agrícolas, assim como explicações sobre o próprio funcionamento do sindicato.⁴⁰

As assembléias se constituíram como espaços importantes, decisórios onde ocorriam as deliberações que davam o rumo ao movimento. Desde as primeiras assembléias algumas deliberações em torno da formação sindical foram tomadas como: a realização de encontros sobre educação sindical para os educadores sindicais, construção de princípios para nortear o movimento, priorizar a criação de um programa integrado de formação envolvendo os sindicalizados, visando uma formação permanente e ainda a necessidade de manter o treinamento de formação de lideranças sindicais, como atesta a ata de reunião de 09 de abril de 1976.⁴¹

A construção de um modelo formativo de caráter mais político do que técnico, voltado para os trabalhadores de base, foi se constituindo durante a década de 1980. Após os primeiros passos, é possível identificar no decorrer desta década maior preocupação em construir um sindicato mais atuante e capaz de desenvolver estratégias de lutas em defesa dos trabalhadores rurais. De acordo com Zé Capina, ex-presidente do sindicato, era preciso “fazer a luta desses trabalhadores”. O entendimento era que o sindicato não devia se preocupar apenas

³⁸ Ata da reunião Ordinária da diretoria do STR-Cametá, realizada em 28 de fevereiro de 1976.

³⁹ Criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Mantido pelo Regime Militar, o objetivo era proporcionar alfabetização e letramento a pessoa acima da idade escolar convencional (CORRÊA, 1979, p. 65).

⁴⁰ Ata de reunião da Assembleia Geral do STR-Cametá, em 27 de março de 1976.

⁴¹ Ata da reunião Ordinária da diretoria do STR-Cametá, realizada em 09 de abril de 1976.

com atendimento médico ou preenchimento de ficha, pois isto não era papel do STR-Cametá, mas trazer pessoas que pudessem orientar no sentido de observar qual era o verdadeiro papel do sindicato, alertava o ex-presidente. No caso, lembrava que a diretoria, se fosse fazer uma avaliação, poucos diretores sabiam de fato o que fazia um sindicato, “eram pessoas sem formação política e sem consciência do que fazer”,⁴² o que justificava a criação de cursos de formação para estes potenciais líderes sindicais.

De acordo com Célia Watanabe (2010, p. 168), nos anos de 1980 e décadas posteriores, a ênfase para a educação sindical era a discussão sobre o papel do sindicato como representação de classe, a ação sindical pela reafirmação das bandeiras de luta, a necessidade de articular a luta do campo e da cidade, o que em parte explica a preocupação das lideranças do STR-Cametá. É atribuído à formação o papel de contribuir com a categoria de trabalhadores e trabalhadoras rurais nas reflexões sobre qual sociedade interessa e como a ação sindical poderia potencializar a transformação da realidade. “A dimensão dos direitos que compunham as lutas gerais da sociedade civil organizada nessa década era também prioritária para o movimento dos trabalhadores rurais”. Quanto ao contexto político nacional estava pautado em grandes mobilizações pela redemocratização do País. Neste momento diversos segmentos sociais buscavam fortalecer suas organizações para avançar na luta por direitos e superar as demandas sociais represadas pelos governos militares.

Como ressalta Maria da Glória Gohn (1991, p. 38), que as reivindicações políticas vivenciadas pelos movimentos sociais, têm servido de referencial para as reformas que vem sendo implementadas no país, construíram e conseguiram segurar, dar uma imagem que os representava como defensores de grandes forças políticas. Em várias regiões do país eles conseguiram se articular e demonstrar oposição ao regime vigente; criticavam e denunciavam a não prioridade da gestão pública para os setores sociais carentes, formulavam demandas e, em vários casos, apresentavam soluções alternativas para os problemas.

Neste contexto, as propostas formativas passaram a estar presentes em vários momentos de discussão entre sindicalizados e a diretoria do STR-Cametá. O relatório do V Congresso dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cametá, realizado entre 23 e 25 de julho de 2003, sintetiza a longa preocupação do sindicato em promover uma

⁴² Entrevista com Zé Capina, ex-presidente do STR-Cametá, março de 2013.

formação dos seus associados e de suas lideranças.⁴³ Mostrava que na trajetória do sindicato se observou um itinerário formativo tendo por eixo temático a ação sindical e desenvolvimento rural, incluindo nas preocupações mais recentes o debate sobre desenvolvimento sustentável e solidário. Registra-se ainda presença de um eixo pedagógico, de memória e identidade, sendo que a pedagogia é apresentada como instrumento para uma nova sociabilidade do conhecimento (devia unir os trabalhadores pela via do aprendizado sobre o sindicato), tendo nos módulos os temas: estado, sociedade e ideologia; história, concepção e prática sindical; desenvolvimento rural sustentável e solidário.

Este itinerário formativo foi organizado de forma sequencial, criando uma co-responsabilidade entre os participantes. No caso, quando do término dos cursos na sede do sindicato que reúne as principais lideranças da região, estas lideranças assumem o compromisso de fazer formações em suas comunidades, sendo que para a etapa seguinte as lideranças devem adequar a formação anterior as condições específicas de suas comunidades. Isto parece ser uma diretriz tomada pelos trabalhadores e devia regular todas as demais formações a partir de então. A proposta é que permanecessem os eixos temáticos e pedagógicos, no entanto o recorte dos temas acompanharia a vivência dos espaços formativos. Dentre deste pacote de formação se observa os cursos de formação política para diretores e jovens. Ou seja, são espaços complementares da formação, nestes cursos são planejados os módulos e estabelece-se como momento em que os educandos, agora na condição de educadores tem a responsabilidade de pensar e refletir sobre sua prática, e construir novas propostas na busca da multiplicação criativa, considerando o lugar ou a comunidade rural em que atuarão.

Evidencia-se nos eixos de formação, elementos para uma nova sociabilidade a partir de raízes da identidade camponesa e de classe. Compreender as questões que fundamentam a sociedade desigual, excludente para a maioria da população, identificar o lugar onde os preconceitos se fazem presentes, se constituíam como trilhas necessárias para se contrapor e buscar uma nova construção social. Neste aspecto, o eixo pedagógico do qual falamos, se propõe a desenvolver uma pedagogia que procura contribuir para que os sujeitos reflitam sobre os sentidos da vida e sobre a reinvenção da emancipação humana. Uma pedagogia que estimule o olhar crítico sobre a realidade

⁴³ Relatório do do V Congresso dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cametá, realizado entre 23 e 25 de julho de 2003.

e que negue a perspectiva mercantil apregoada pelo capitalismo em suas reinvenções na sociedade contemporânea e que produza um sentimento de revolta e insatisfação quanto as condições de exclusão vivida por estes trabalhadores.

As lutas de classe, com suas reivindicações frente ao processo de formação educacional, fazem realmente a diferença, transformando o posicionamento de grupo controlador, não só em seus próprios interesses, como fortalecer o consumismo, entre outros, mais a melhor qualificação para os indivíduos- trabalhadores – ajudando a construir uma consciência crítica da realidade que vive.

No entanto não se abriu mão de que o marco central residia no desfecho político que o curso devia atingir enquanto estratégia mobilizadora e capaz de envolver os sindicalizados e lideranças rurais da região. O questionamento girava em torno de todas as aprendizagens obtidas através desses processos formativos e das mudanças que os educandos poderiam alegar no decorrer do curso, além da afirmação da multiplicação criativa que assumiram ao dizer que iriam levar para a base os conhecimentos obtidos nestes cursos.

De acordo com Antonio Nascimento (2010, p. 35) os conteúdos desses processos educacionais vivenciados nos sindicatos brasileiros, ao longo dos anos de 1980, foram organizados de acordo com a experiência histórica de cada grupo humano com o qual se punha em contato. Em geral, eles seguiam uma linha que partia do auto-reconhecimento dos trabalhadores como pessoas, passando pela necessidade de defesa e preservação da própria existência, pela descoberta da força da própria organização social como meio de assegurar e ampliar os seus espaços de existência como indivíduos e como classe.

A formação sindical em Cameté contou com apoio de entidades religiosas, da sociedade civil e governamentais, como a Comissão da Pastoral da Terra – CPT, ITERPA – Instituto de Terras do Pará e APAAC – Associação Paraense de Apoio à Comunidades Carentes. Foram parcerias formadas no intuito de promover formação para os trabalhadores/as rurais. A perspectiva formativa ia desde a formação político sindical até a formação profissionalizante, chamadas de capacitações técnicas, geralmente de curta duração. Neste aspecto, se observa que a educação no sindicalismo está presente tanto na luta, nas mobilizações, ações coletivas, quanto na formação programática, ou seja, àquela que possui maior rigor teórico e metodológico.

Um outro ponto da formação sindical estava associada ao

fortalecimento da agricultura cametaense, principalmente quanto ao melhor uso da terra, implementos, adubos e organização dos trabalhadores do ponto de vista produtivo, como a criação de cooperativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como políticas públicas*. Campinas, SP; Autores Associados, 1997, Col. Polemicas do nosso tempo; v. 56.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Brasília 1996.

CORREIA, Arlindo Lopes. *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRA, 1979.

HENRIQUE, W. Questão social e políticas sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, M. A. (org.). *Economia & Trabalho – Textos básicos*, Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (Col. O Mundo, Hoje). V. 21.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOHN, Maria da Glória, *Movimentos Sociais e Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

MATTOS, Henrique C. José. *CEB'S uma interpretação para o ser cristão hoje*. Ed. Paulinas, São Paulo. 1985.

MANFREDI, Silvia Maria. *Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural*. São Paulo: scrituras Editora, 1996.

NASCIMENTO, Antonio Dias. *Construindo trincheiras em território minado: a educação no movimento sindical dos trabalhadores rurais sob o fogo cerrado da linha dura e do governo da distensão – o caso da*

Bahia nos idos dos anos de 1972 a 1990. In: *Revista da FAEEBA: educação do campo e contemporaneidade* / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) – Salvador: UNEB, 2010.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura & NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. A escola pública: considerações a partir da divisão social do trabalho. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, p. 223-233, jun.2009.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Gilmar Pereira da. *Trabalho, educação e desenvolvimento: o norte da educação da CUT na Amazônia*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Programa de Pós- Graduação em Educação, Natal, RN, 2005.

WATANABE, Célia Hissae. Desenvolvimento rural sustentável solidário e a formação sindical: a experiência da CONTAG. In: *Revista Raízes*; v. 29, pp. 166-173, n. 1, jan. – jun./2010.

PPGEDUC UFPA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO E CULTURA

O I Seminário Nacional de Pós-Graduação em Educação e Cultura no Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA – “Pesquisa e Produção de Conhecimento” e o V Diálogos Científicos do Campus Universitário do Tocantins são eventos destinados à apresentação de resultados de pesquisas por parte de alunos de Programas de Pós-Graduação e Graduação deste Campus Universitário, quer como participantes de programas de pós-graduação, quer como grupos de estudos e pesquisas fomentando o debate científico na condução do campo teórico e metodológico das investigações nas diversas áreas do conhecimento, bem como no fortalecimento deste Campus na Região Amazônica, visto que este busca se consolidar como instituição formadora com qualidade de ensino, pesquisa e produção acadêmica e científica.



UFPA

Campus Universitário
do Tocantins/Cametá

ISBN 856328723-0



9 788563 287236

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!