

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - BRAGANÇA

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

Vol. VII - Nº 01 - Abril 2019 - ISSN 2318-1346



**Educação, territorialidades e
processos educativos
emancipatórios
na Amazônia e de
Escola Itinerante do MST-PR**

**REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E
SABERES NA AMAZÔNIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA

VOLUME VII – NÚMERO 01 – ABRIL 2019 – ISSN – 2318-1346

QUALIS B3

Os artigos publicados na Nova Revista Amazônica são indexados por:

Periódicos – CAPES; Diadorim; LivRe – Revistas de Livre Acesso; latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources; CiteFactor – Academic Scientific Journals

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

**EDUCAÇÃO, TERRITORIALIDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS
EMANCIPATÓRIOS NA AMAZÔNIA E DE ESCOLA ITINERANTE DO MST-PR**

APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza,

Profa. Dra. Joana D'arc Vasconcelos Neves.

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos _____ 7

DOSSIÊ AMAZÔNIA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO. DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Elton Luis da Silva Júnior

Raquel Amorim dos Santos

Ana Paula Vieira e Souza _____ 9

**ENSINO MÉDIO E PROCESSOS FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES
SOCIAIS EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO**

Kariny de Cássia Ramos da Silva

Doriedson do Socorro Rodrigues

João Batista do Carmo Silva _____ 33

**NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE – O SABER HISTÓRICO ESCOLAR
NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Mauro Cezar Coelho

Wilma de Nazaré Baía Coelho _____ 51

O TRABALHO E A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA NO ESTADO DO PARÁ

Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo

Fernando Selmar Rocha Fidalgo _____ 75

**PROCESSOS EDUCATIVOS NA DISCIPLINA DE LIBRAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE GRADUANDOS DE LETRAS DO PARFOR SOBRE A SURDEZ**

Waldma Máira Menezes de Oliveira

Ivanilde Apoluceno de Oliveira _____ 93

**A AUTO-ORGANIZAÇÃO INFANTIL COMO POTENCIALIDADE PARA A
FORMAÇÃO HUMANA**

Júlia Boemer

Soraya Franzoni Conde _____ 113

**DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO
NECESSÁRIA**

Rosemeri Scalabrin _____ 131

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA MARAJOARA: OS ÍNDICES DE
DESENVOLVIMENTO SOCIOECONOMICO NA REGIÃO**

Simeir Santos Andrade _____ 159

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE:
SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS EGRESSOS A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO.**

Alessandra Sampaio Cunha

Armando de Paulo Ferreira Loureiro

Joana d’Arc de Vasconcelos Neves _____ 181

**UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TERRITÓRIO DE
VIDAS E CULTURAS**

Joana d’Arc de Vasconcelos Neves

Rogério Andrade Maciel

Ana Paula Vieira Souza

Raquel Amorim dos Santos _____ 195

SEÇÃO LIVRE

A CULTURA E A SOCIEDADE MANAUARA EM DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM: O CONTEXTO DESPRIVILEGIADO DE DOMINGAS

Gisele Cristina Kraeski

Antonio Aparecido Mantovani _____ 215

A PAIXÃO SEGUNDO G.H.: UMA (RE) LEITURA DO ROMANCE DE CLARICE LISPECTOR

Aline Costa da Silva _____ 227

ALTERNATIVAS DE MANEJO PESQUEIRO NO LAGO DA USINA HIDRELÉTICA DE TUCURUÍ/PA.

Neila de Jesus Ribeiro Almeida _____ 243

ENSAIOS ETNOFOTOGRAFICOS

PRODUÇÃO ARTESANAL ENTRE OS WAI-WAI EM ESPAÇOS DE UMA CASA DE APOIO A SAÚDE INDÍGENA

Nádile Juliane Costa de Castro _____ 261

VIDUAS LIBERI NA NOITE BRAGANTINA

Daniel dos Santos Fernandes

Karla Juliana da Silva Oliveira _____ 269

#FEITIÇO (IN PROGRESS): FAZER-PENSAR MAGIA NO CINEMA AMAZÔNIDA

Rosilene Cordeiro

Francisco Weyl

José Denis de Oliveira Bezerra _____ 279

VIDEOS ETNOFOTOGRAFICOS

**APETRECHOS, JUVENTUDE E ORQUESTRA: RITUALIZAÇÕES, INTERAÇÕES
E RESISTÊNCIA NO BOI DE MÁSCARAS FACEIRO**

Rondinell Aquino Palha

Daniel S. Fernandes

Sinopse _____ 289

**MEMÓRIAS, TRADIÇÃO E DEVOÇÃO: LADAINHA EM LOUVOR A SÃO
MIGUEL DA COMUNIDADE TAUERÁ DE BEJA**

Samuel Antonio Silva do Rosario

Jocenilda Pires de Sousa do Rosario

Sinopse _____ 291

APRESENTAÇÃO

O dossiê temático "**Educação, territorialidades e processos educativos emancipatórios na Amazônia e de Escola Itinerante do MST-PR**", composto por Produções Textuais, que versam a respeito da sociodiversidade Amazônica e de contextos da Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Acampamento do Paraná, a partir de seus sujeitos, linguagens, identidades, territórios e territorialidades, com destaque para lutas e mobilizações dos processos educativos emancipatórios, dialógicos e interculturais, que reconheçam as intersubjetividades dos povos tradicionais, camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores das águas e florestas para o desenvolvimento na Amazônia.

Participam da edição Pesquisadores, Doutores, Mestres e Acadêmicos da Pós- Graduação e estudantes da Iniciação Científica com seus orientadores e membros de Grupos de Pesquisa.

As Pesquisadoras deste Dossiê temático desejam disponibilizar a outros pesquisadores, os estudos que revelam diferentes formas de grupos sociais desenvolverem ações educativas emancipatórias na Região Amazônica e em Escola do MST do Paraná, como possibilidades de transformações sociais, políticas e culturais visando uma educação que contemple a formação humana, o reconhecimento de práticas de trabalho e organização social de Comunidades.

O Dossiê inclui discussões entre educação e trabalho, como modos de vida de grupos sociais entre Universidade e Educação de Jovens e Adultos entrelaçados em territórios de vidas e culturas. Estudos acerca do Ensino Médio e processos formativos na construção de saberes sociais em um contexto Amazônico, Estado do Pará-Amazônia-Brasil. Pesquisa-se a forma que crianças e estudantes pesquisados do Acampamento Maila Sabrina-PR, aprendem e desenvolvem habilidades, comportamentos, valores e hábitos de organização, fundamentados em princípios socialistas. A Educação no cárcere, que na prática não tem sido reconhecida como direito e nem efetivada pelos setores competentes, carece de ações propositivas que sejam capazes de contribuir com a vida dessa população, uma vez existe o aumento significativo da população carcerária brasileira.

Outros aspectos de pesquisas revelam a Formação Inicial de Professores na Amazônia Paraense atribuídos acerca da Licenciatura em Educação do Campo, uma Formação Diferenciada e que lhes permitem o Reconhecimento Profissional. A Educação do Campos aponta avanços construídos coletivamente no âmbito da educação interdisciplinar e integrada e lacunas vivenciadas no percurso, que carece de retomada da política de formação continuada. Neste sentido, o Dossiê apresenta estudos a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e o processo de formação de professores de História, da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança e a Formação Docente em relação ao saber histórico escolar nos cursos de formação de professores de História. Ainda, estuda-se as políticas públicas na Amazônia Marajoara e os índices de desenvolvimento socioeconômico e os processos educativos na Disciplina de LIBRAS como representações sociais de graduandos do Curso de Letras do PARFOR sobre a surdez.

Os autores das Produções Textuais utilizam diferentes abordagens metodológicas e instrumentos para análises interdisciplinares. Educação, História, Letras, Sociologia, que compõem o diálogo e permitem manifestar a proposta interdisciplinar desta publicação, bem como possibilitar aos leitores problematizações e análises que favoreçam o conhecimento produzido na Amazônia e em Escola do MST do Paraná, sob vários prismas, muitas vezes os discursos sobre a região não contemplam a sua grandeza.

As organizadoras

Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza (PPLSA - UFPA)

Profa. Dra. Joana D'arc Vasconcelos Neves (PPLSA - UFPA)

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos (PPLSA - UFPA)

DOSSIÊ AMAZÔNIA

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Elton Luis da Silva Júnior¹
Raquel Amorim dos Santos²
Ana Paula Vieira e Souza³

RESUMO

Esse estudo analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERE e o processo de formação de professores de História⁴, da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa com aplicação da pesquisa documental (Projeto Pedagógico do Curso de História). Por meio do PPC do Curso de História o presente trabalho investiga como os Núcleos de Disciplinas do Curso de História contemplam as relações étnico-raciais no Ensino de História. Os resultados revelam que os conteúdos referentes às relações étnico-raciais estão inseridas minimamente no currículo em que forma o professor de História e, de certa maneira, cumpre a exigência formal na legislação. Concluímos que o espaço reservado à Europa ainda é privilegiado por meio do saber historiográfico como o fio condutor que tece os caminhos da historiografia ocidental, o que dificulta discussões sobre o racismo e suas ramificações no contexto escolar.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Relações Étnico-Raciais. Formação Docente. Ensino de História.

ABSTRACT

This study analyzes the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations - DCNERE and the process of teacher education of History, Federal University of Pará, Campus Bragança. The study presents a qualitative approach with the application of documentary research (Pedagogical Project of the History Course). Through the PPC of the Course of History the present work investigates how the Nuclei of Disciplines of the Course of History contemplate the ethnic-racial relations in the Teaching of History. The results reveal that the contents related to ethnic-racial relations are inserted minimally in the curriculum in which the teacher of History and, in a certain way, fulfills the formal requirement in the legislation. We conclude that the space reserved for Europe is still privileged through historiographic knowledge as the guiding thread that weaves the paths of

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança/PA. E-mail: eltonluis@ufpa.br.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta A da UFPA, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Graduada Plena Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

³ Professora da Universidade Federal do Pará - Campus de Bragança. Doutora e Mestre em Educação na Linha Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada Plena em Secretariado Executivo Bilingue (UNAMA). Professora do Programa Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) na Linha de Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). E-mail: paulladesa@gmail.com

⁴ Estes resultados são preliminares, e fazem parte do processo de pesquisa e levantamentos de dados necessários para a elaboração da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia, orientado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos.

Western historiography, which makes it difficult to discuss racism and its ramifications in the school context.

Keywords: Curricular Guidelines. Ethnic-Racial Relations. Teacher Training. History Teaching.

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa as relações étnico-raciais no Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso de História – PPC/FAHIST/UFPA. Através dele, procuramos refletir sobre a importância da formação docente voltada para as relações étnico-raciais. A análise incidirá nos conteúdos apontados pelas DCNRER e as legislações voltadas para a temática étnico-racial, como a Lei Federal nº 10.639/03⁵.

Após 15 anos da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, muitos desafios ainda são postos para sua efetiva implementação, dentre eles a dificuldade das Secretarias de Educação em estabelecer mecanismos que transformem o disposto na referida Lei em práticas pedagógicas cotidianas, não apenas com a inclusão de conteúdos, mas sim com a crítica à discriminação de cunho racial que existe na sociedade brasileira, resultado de anos de reivindicação do Movimento Negro.

As legislações que tratam da temática étnico-racial (Leis nº 10.639/2003, 11.645/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, entre outras) se tornaram obrigatórias nas instituições de ensino no sentido de estabelecer uma ruptura com a memória coletiva de que no Brasil existe uma harmonia racial, uma visão idílica de que todos vivem em iguais condições de oportunidades.

Nesse sentido, este artigo procura fazer uma breve análise do processo de formação de professores de História⁶, da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança. O objetivo é analisar em que medida o curso evidencia os pressupostos da legislação, sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais – DCNRER.

⁵ BRASIL. 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 de outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 de nov. 2018.

⁶ Estes resultados são preliminares, e fazem parte do processo de pesquisa e levantamentos de dados necessários para a elaboração da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia, orientado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo é de abordagem qualitativa por entendermos ser a mais adequada ao objeto de pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2011) esse tipo de metodologia permiti-nos analisar, interpretar e descrever, de maneira detalhada, dados observados durante o processo de construção da pesquisa.

Utilizamos a pesquisa documental que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 38), “[...] busca identificar informações e fatos a partir de hipóteses de interesse”. Cellard (2008), por sua vez salienta que uma pesquisa documental deve “[...] constituir um *corpus* satisfatório e esgotar todas as pistas capazes de lhe oferecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298).

Na pesquisa documental analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de História, especialmente os Núcleos de Disciplinas do Curso de História, Núcleo de Conteúdos Histórico-Historiográficos, Núcleo de Conteúdos Pedagógicos, Núcleo de Estágios e TCC, as habilidades e competências que o futuro docente deve apreender e a ementa das disciplinas relacionadas à diversidade étnico-racial.

Os dados coletados foram analisados por meio de análise de conteúdo (categorial), que segundo Bardin (2011), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. Dessa forma, na fase da pesquisa documental fizemos primeiramente a pré-análise dos documentos (seleção dos documentos, preparação do material para análise); em seguida, a exploração do material (escolha das unidades, enumeração e classificação) e; por fim, o tratamento dos dados, interferência e interpretação (análise de conteúdo).

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

O Brasil como uma sociedade multirracial e pluriétnica nos faz refletir sobre a importância de um Ensino de História que preze pela reversão de valores e conceitos centrados em uma perspectiva monocultural⁷. O Ensino de História que era lecionado nas escolas brasileiras, sobretudo na década de 60 do século passado, contemplava apenas “[...] a formação cívica no intuito de ajustar os jovens para os interesses do Estado, pautada no ideal

⁷ Para Santos (2008), o colonialismo, ao reduzir experiências que existem no mundo, construiu lógicas de hierarquização do saber, que situa a ciência ocidental como única detentora do saber científico. Para ele, a perspectiva monocultural aponta para uma história com uma única direção, sobretudo o eurocentrismo, a naturalização das diferenças, que se assenta na classificação da população em categorias que naturalizam hierarquias.

de progresso, tendo como base teórica a historiografia tradicional⁸ positivista e eurocêntrica” (MOREIRA, 2015, p. 38). E, desta forma, muitos grupos sociais não eram vistos como protagonistas da história.

No final dos anos 70, o cenário político brasileiro foi protagonizado por novos atores sociais que entravam em cena por meio dos movimentos populares, principalmente ligados à questão de gênero e etnia, eles reivindicavam uma maior participação e reconhecimento de direitos e cidadania. Fernandes (2005) sustenta que esses movimentos sociais, como o *movimento indigenista* que reivindicava do Governo Federal a demarcação de terras indígenas e o direito à própria cultura, e os *movimentos consciência negra*, lutavam contra “[...] quaisquer formas de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença, pautada no estudo e valorização de aspectos da cultura afro-brasileira” (FERNANDES, 2005, p. 381). Para ele, é neste contexto que a questão da valorização da diversidade étnico-cultural se insere no sistema educacional brasileiro, que sinalizava a introdução de conteúdos sobre a História da África e do negro em nosso país.

Nas considerações de Coelho (2009), a década de 1980 ficou marcada pela evolução do pensamento sobre a educação no Brasil, esse movimento esteve relacionado à ansiedade para dar fim a tudo que pudesse “[...] parecer resquício do pensamento autoritário que marcara o regime militar” (idem, 2009, p.95).

Para Gomes (2010, p.2-3), na década de 80, durante o processo de reabertura política no Brasil, assistimos a “[...] uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiros [...] passaram a atuar ativamente por meio dos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário trazendo diversas problematizações nas formas de atuação política”. Ainda corrobora que as reivindicações do Movimento Negro indagavam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre a sua neutralidade de posicionamento diante da centralidade da raça na formação do país.

Na década de 90 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei Federal nº 9.394/96), na qual diversos artigos fazem referência à valorização da miscigenação cultural, como o Art. 26 § 4º, ao definir que “[...] o ensino de história do Brasil levará em conta as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro

⁸ No final do século XIX o historiador mais evidente no ocidente era Leopold Von Ranke, suas obras centravam-se no Estado, ou seja, a antiga história política recuperou a predominância (BURKE, 1988). Nesse período histórico os governos europeus passaram a considerar a história como um meio de promover a unidade nacional, de educar para a cidadania, ou meio de fazer propaganda nacionalista (BURKE, 2012). Esse modelo historiográfico se perpetuou por muito tempo refletindo na maneira com que se ensinava a história, centrada apenas em grandes feitos e em grandes personagens da história.

especialmente as matrizes indígenas, africanas e europeias” (BRASIL, 1996, p.9). Portanto, a despeito de ainda não estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena, a LDB já sinalizava que deveriam ser levadas em consideração as três matrizes formadoras da sociedade brasileira.

Após um intenso processo de lutas e reivindicações do Movimento Negro, em 9 de janeiro de 2003 é promulgada a Lei nº 10.639/03⁹ que torna obrigatório o Ensino de História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Para Coelho e Coelho (2018), mesmo após mais de 15 anos da promulgação da referida lei, aspectos da Cultura afro-brasileira ainda são mostrados em sala de aula como algo incidental, por meio de abordagens festivas que aparecem isoladamente do saber escolar cotidianamente construído. Para eles, esse quadro está relacionado com a maneira pela qual a legislação é percebida, pois em muitos casos o entendimento é de que basta apenas inserir alguns conteúdos relacionados à história africana e afro-brasileira, sem que haja a problematização da visibilidade dada à historiografia europeia no currículo da Educação Básica (COELHO; COELHO, 2018).

Segundo os autores, desde o ano de 2003 houve um aumento dos espaços destinados à História da África e à cultura afro-brasileira nos livros didáticos. Porém, isso não significa que houve uma alteração na perspectiva eurocêntrica acerca da História do Brasil presente naquelas obras “[...] continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a história confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira” (COELHO e COELHO, 2018, p.4).

Nas considerações de Munanga (2005) para uma nova perspectiva epistemológica da Cultura Africana e Afro-Brasileira não se trata apenas de substituir uma cultura eurocêntrica por uma cultura afrocêntrica, mas sim reconhecer os diversos caminhos culturais que se encontram e desencontram em processos históricos que se (re)modelam no tempo e no espaço.

⁹ A lei 10.639 é aprovada em 1999, mas promulgada apenas em 9 de janeiro de 2003 e gera mudanças na L.D.B, em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. (VETADO).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Ante as resistências e dificuldades encontradas para colocar em prática o disposto na Lei nº 10.639/2003, bem como a necessidade de normas complementares para os sistemas de ensino que orientassem os profissionais da educação no sentido de estabelecer caminhos para a maneira de ser trabalhada a questão étnico-racial no âmbito escolar, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução 1 de 17/04/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais – DCNRER.

Nas considerações de Santos (2009, p. 151):

[...] a partir desse momento as escolas de Educação Básica no Brasil passam a ter um documento oficial que discute e aprofunda o conteúdo da Lei Federal nº 10.639/2003, capaz de orientar a prática pedagógica como forma de divulgar positivamente a cultura afro-brasileira e africana.

A autora analisa que tanto a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e das DCNRER vêm acrescentar as “[...] demandas que o Movimento Negro reivindicavam, bem como de intelectuais e de outros movimentos sociais na luta pela superação do racismo e da discriminação racial existente na sociedade brasileira” (idem, 2009, p. 151).

As DCNRER se constituem de um conjunto de orientações e princípios que vislumbram políticas de reparações, de valorização e de ações afirmativas de nossa cultura afro para o projeto de educação no Brasil (SANTOS, 2009).

Na concepção de Santos (2009, p. 151):

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Concordamos com Santos (2009, p. 152) quando afirma que “[...] as DCNRER também apresentam como objetivo maior a formação para a cidadania e o exercício de uma consciência democrática na sociedade brasileira”. Essa afirmativa corrobora com a assertiva de Coelho e Coelho (2018) quando afirmam que o Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE aponta que a “[...] inclusão de conteúdos não é o objetivo final da legislação” (COELHO; COELHO, 2018, p. 4).

Segundo o Parecer CNE/CP 3/2004 no sentido de evidenciar as políticas de reconhecimento, valorização e reparação, estas legislações buscam a “[...] divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 1). Nas considerações de Coelho e Coelho (2018) “[...] o fim último da política educacional é a inclusão de temas e

princípios contrários às perspectivas demarcadas e informadas pelo racismo” (COELHO, COELHO, 2018, p. 4), ou seja, as DCNRER visam proporcionar processos que valorizem, reparem e reconheçam a Cultura Africana e Afro-Brasileira.

As DCNRER ainda asseguram que:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Percebemos que no discurso das DCNRER há uma tentativa de romper com o silêncio, práticas xenófobas, discriminatórias e preconceituosas além de romper também com uma “cultura negra invisível [...] como bem evidencia a historiografia oficial brasileira [...]” (SANTOS, 2009, p. 152). Para Coelho e Coelho (2008, p. 4) “[...] está claro que a memória histórica brasileira é informada por um viés racista, especialmente demonstrada no mito da democracia racial”.

Há a necessidade de firmar uma história africana marcada não pela subalternidade ou inferioridade, mas sim pelo seu protagonismo em todos os setores da vida social. A escola como uma instituição social não pode mais dissimular a inexistência da Cultura Afro-Brasileira e Africana em seu cotidiano, como mostra a história da educação no Brasil. Reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura do povo negro requer uma nova postura no cerne da sociedade que perpassa pela visibilidade do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro, além de mudança no discurso, na postura e no modo de tratar a população negra, busca-se com isso “[...] desconstruir o mito da democracia racial presente na sociedade brasileira” (SANTOS, 2009, p. 152).

As DCNRER em seu Art. 3º estabelecem que a educação para as relações raciais “[...] será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de Ensino e seus professores com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas” (BRASIL, 2004, p.32). Percebe-se que as DCNRER estabelecem certa autonomia aos professores e à escola no sentido de construir e respeitar uma identidade e memória coletiva que prezem por uma reconstrução epistemológica da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A despeito de a Lei Federal nº 10.639/03 estabelecer preferencialmente os componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil no que tange o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, não excluem das outras áreas do

conhecimento edificar uma nova forma de analisar a diversidade cultural e humana presente na sociedade brasileira. Para que o disposto nestas legislações se concretize em práticas pedagógicas de ensino é necessária uma “[...] mobilização por parte dos agentes sociais que fazem parte da escola, em particular os professores que lidam de forma direta com os conteúdos programáticos em sala de aula” (SANTOS, 2009, p. 152).

As DCNRER estabelecem ainda a possibilidade de os sistemas de ensino realizarem parcerias com grupos sociais que discutem sobre a temática étnico-racial, em seu Art. 4º as DCNRER dispõem que:

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

O discurso presente neste artigo é o de ampliar os recursos disponíveis para fortalecer o conhecimento sobre essa temática que muitas vezes são ocultados dos currículos escolares, dessa forma as escolas podem contar com entidades que são comprometidas com um discurso contra-hegemônico que preze pelo reconhecimento e valorização da História do povo negro.

No sentido de garantir uma educação de qualidade, com professores qualificados e em instituições educacionais com infraestrutura adequada, as DCNRER prescrevem no Art. 5º:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

As DCNRER não estão preocupadas com a “mera inclusão de conteúdos” (COELHO; COELHO, 2018, p. 5), como muitas vezes é entendida a legislação, mas também “[...] pelo compromisso dos sistemas de ensino em proporcionar a qualidade do ensino tanto em nível de infraestrutura quanto de formação inicial e continuada de professores” (SANTOS, 2009, p. 153). Concordamos com a assertiva de Coelho e Coelho (2018) quando estabelecem a importância de formar docentes capazes de concretizar as diretrizes e promover uma educação que esteja ligada ao respeito, à diferença, à pluralidade étnica, à diversidade cultural, que permaneça voltada à valorização de todo e qualquer grupo humano e que tenha “[...] condições de subverter as estereótipos cristalizadas e disseminadas ao longo da história da educação brasileira” (SANTOS, 2009, p. 154).

Segundo o Art. 6º das DCNRER, os casos de discriminação serão examinados e dados os encaminhamentos para a solução de situações de cunho discriminatório pelos Órgãos Colegiados dos estabelecimentos de Ensino.

Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

Para além de um contexto de implementação de legislações que respondem a demandas históricas do Movimento Negro percebemos um momento de redefinição do papel do Estado brasileiro: “[...] não mais o Estado totalmente neutro diante da complexa inter-relação de classe, gênero, raça e desigualdade, mas sim como um propulsor de transformações sociais” (GOMES, 2008, p. 81).

As Diretrizes, segundo Gomes (2008) evidenciam elementos de reflexão sobre qual deve ser a postura ética a conduzir e nortear ações educativas que possam construir uma postura que nos liberte das amarras do racismo. As DCNRER preocupadas com os estereótipos sobre o povo negro reproduzidos nos livros didáticos, prescreve em seu Art. 7º que “[...] os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004” (BRASIL, 2004, p.11).

Ao analisar as interpretações históricas sobre os negros nos livros didáticos permeadas pelo racismo, discriminação e preconceito, Ribeiro (2013, p. 297) destaca a “[...] ausência de uma análise mais profunda no interior dos próprios textos didáticos de História do Brasil sobre as representações do negro [...] não há o exercício de reflexão sobre como as imagens dos negros são construídas nos livros didáticos de História” (RIBEIRO, 2013, p. 297). Para Santos (2009) isso demonstra a “[...] urgente necessidade de orientação e supervisão na elaboração dos livros didáticos, para que se crie um contexto civilizatório, longe de uma visão minimizada e folclorizada do negro” (SANTOS, 2009, p. 154).

De modo geral, estas documentações oficiais estabelecem mais do que as implementações de legislações federais, elas representam “[...] a superação das desigualdades” (GOMES, 2008, p. 80), o Estado Brasileiro começa a problematizar os debates sobre a garantia de direitos que incluísse a diversidade como fundamental no combate à discriminação de cunho racial. A autora destaca ainda que outro aspecto é a possibilidade de uma mudança de perspectiva sobre a História da África e do negro brasileiro ao inserirmos

uma discussão com dimensões sociais e culturais extrapolando assim a dimensão monocultural/eurocêntrica que permeia a Historiografia brasileira.

Na assertiva de Santos (2009):

[...] educação antirracista que se pretende no âmbito da escola e da sociedade deverá atentar para a educação das relações étnico-raciais. Isso quer dizer que a discussão acerca da África e a cultura afro-brasileira e africana somente terão sentido na práxis pedagógica se for realizada num contexto de uma postura étnica como norteadora do processo educativo. Essa postura não se constrói no segregacionismo, mas na relação do eu e do outro, com vista a tornar as relações na escola emancipatórias (SANTOS, 2009, p. 155).

Para Gomes (2008) é no campo da liberdade que a questão racial deve ser pensada, a esse respeito assegura:

[...] a educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades e relações de poder e de dominação (GOMES, 2008, p.83).

A educação antirracista se constitui a partir do reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros. É necessário que crianças, jovens, adultos negros e brancos construam posições críticas e de enfrentamento às práticas e posturas discriminatórias que possibilitem perceber as diferenças socioculturais, transformando a maneira como as relações étnico-raciais são percebidas no campo da educação.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 e as DCNRRER constituem marcos importantes no que se refere a superação de práticas racistas e desigualdades raciais na educação brasileira, estes mecanismos institucionais vislumbram práticas pedagógicas interculturais com o propósito de contribuir para subversão de práticas racistas e discriminatórias. O contexto destas legislações contribui para que professores e alunos possam realizar diálogos interdisciplinares que possam desmistificar o mito da democracia racial.

Os desafios, os avanços e as possibilidades para a execução, em ações e práticas pedagógicas da Lei 10.639/03 e das DCNRRER são frutos de diversas reivindicações do movimento negro, estas conquistas refletem anseios de respeito à diferença e à valorização cultural de um povo que contribui de maneira importante em diversos momentos históricos da sociedade brasileira.

Segundo Santos (2009, p. 155-156):

[...] não basta chegar às escolas e ser esquecida nas prateleiras das bibliotecas de nossas instituições de ensino; é necessário discuti-la, entendê-la à luz da história e disseminá-la no Projeto Político Pedagógico, em todas as áreas de conhecimento, nos encontros de pais e educadores. É necessária uma articulação com a comunidade escolar, nas relações comunidade escolar e local, na formação continuada de professores.

A escola como instituição formadora ocupa um lugar de destaque na edificação cultural e social dos alunos e professores, e a discussão sobre a questão racial está inserida em um contexto onde o principal alvo da educação antirracista é a edificação de uma sociedade realmente democrática que reconheça e respeite as diferenças. Nesse sentido, formar professores que tenham a sensibilidade de trabalhar as relações raciais livre de estereótipos e preconceitos se faz necessário em um contexto em que não se pode mais negligenciar ou ocultar as contribuições que a cultura africana e afro-brasileira desempenha como uma das matrizes que edificaram tanto a nossa história, quanto nossa cultura.

A seguir apresentamos a análise do Projeto Político Pedagógico – PPC, do Curso de História da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, para verificarmos se ele cumpre as orientações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais.

4. O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

Para compreendermos como o curso de Licenciatura em História contempla as DCNRRER analisaremos o Projeto Político Pedagógico do Curso de História¹⁰, do Campus Bragança¹¹. Conforme as Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais “[...] o ponto de partida para a inserção das Diretrizes Étnico-Raciais é o Projeto Político Pedagógico Institucional e dos Cursos [...] das IES” (BRASIL, 2006, p. 132-133).

Para Veiga (2003) os Projetos Políticos Pedagógicos – PPC representam questões normativas que influenciam/interferem no contexto educacional, seja na educação Básica ou em Nível Superior. Para Coelho e Coelho (2018) esse tipo de documentação expressa também o modo como a legislação educacional, voltada para as relações raciais, é praticada. Dessa

¹⁰ O PPC do Curso de História foi elaborado por uma Comissão constituída pelos docentes e alguns discentes do Curso de História, no ano de 2012.

¹¹ O Campus Universitário de Bragança foi criado em 1987 e funcionou primeiramente com os cursos de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. A partir de 1997 foram implantados os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Licenciatura Plena em Ciências do Ensino Fundamental. Com o objetivo de formar profissionais que atendessem às necessidades da região, a Universidade Federal do Pará criou o Curso de Engenharia de Pesca. Ademais, fortaleceu os cursos existentes, com a contratação de docentes e técnico administrativos, assim como investiu em infraestrutura (PPC, HISTÓRIA, p. 5).

forma, o desenho curricular do PCC pode representar os interesses e aspirações das Instituições que os produzem no que se refere à formação dos educandos ou de futuros profissionais da educação.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, procuramos observar elementos que demonstram o compromisso com a implementação da Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Núcleos de Disciplinas do Curso de História, como o Núcleo de Conteúdos Histórico-Historiográficos, o Núcleo de Conteúdos Pedagógicos, Núcleo de Estágios e TCC, as habilidades e competências que o futuro docente deve apreender e o ementário das disciplinas relacionadas à diversidade étnico-racial.

A educação para as relações raciais tem como objetivo possibilitar o reconhecimento e a valorização da cultura negra brasileira e africana, contribuindo para a desconstrução da visão eurocêntrica petrificada no imaginário social. Nesse sentido, formar docentes capazes de ministrarem disciplinas que contemplem uma perspectiva positiva do negro na sociedade brasileira como protagonista de nossa história é um desafio e uma necessidade.

Discutir o racismo em suas diversas ramificações é também propiciar uma reeducação para as relações raciais. As DCNRRER apontam caminhos e possibilidades para o exercício de novas práticas de formação inicial docente em busca de uma educação multicultural e antirracista. Portanto, é necessário que os cursos de licenciatura contemplem a temática racial de maneira crítica de modo a problematizar a visibilidade histórica dada à cultura europeia nos currículos.

O curso de História tem como objetivo central:

Formar o professor-pesquisador de História [...], na perspectiva de que os egressos possam dominar plenamente os conhecimentos históricos e historiográficos, bem como articular os conteúdos científicos, técnicos e pedagógicos, elementos necessários para sua atuação nas instituições de ensino, ou seja, para a condução do processo de ensino-aprendizagem em História na Educação Básica, junto às séries do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio (1º ao 3º ano) e demais ambientes de trabalho em que este profissional seja requisitado (PPC, HISTÓRIA, 2012, p. 9-10).

No Curso de História, UFPA/Bragança, existe um leque variado de disciplinas de natureza historiográfica, a configuração das disciplinas está ordenada de acordo com a divisão quadripartite da História (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), acrescida de disciplinas que contemplam a História do Brasil, da América e da Região Amazônica.

A partir dessa configuração curricular o PPC demonstra o perfil do professor a ser formado, que deve ter um conhecimento aprofundado do saber historiográfico, do saber de

referência da História. As disciplinas que apontam para o saber historiográfico estão inseridas no Núcleo de Conteúdos Histórico-Historiográficos, que consiste:

[...] reflexão e análise dos variados períodos e processos históricos, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definindo e problematizando os grandes recortes espaço-temporais (PPC, HISTÓRIA, 2012, p. 13-14).

Percebemos a predominância do saber historiográfico na formação do egresso. O professor a ser formado deve, portanto, dominar a compreensão de períodos e processos históricos para realizar reflexões e análises a partir de recortes espaço-temporais.

O Núcleo é composto pelas disciplinas obrigatórias, sistematizadas na Tabela I:

TABELA I – Núcleo de Conteúdos Histórico-Historiográficos

Núcleo	Disciplinas	Carga Horária
Núcleo de Conteúdos Histórico/historiográficos	História Antiga I	68
	História Antiga II	68
	História Medieval I	68
	História Medieval II	68
	História Moderna I	68
	História Moderna II	68
	História Contemporânea I	68
	História Contemporânea II	68
	História da América I	68
	História da América II	68
	História da África	51
	História do Brasil I	68
	História do Brasil II	68
	História do Brasil III	68
	História do Brasil IV	68
	História da Amazônia I	68
	História da Amazônia II	68
	História da Amazônia III	68
Metodologia de Pesquisa em História	68	

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos dados do PCC/História, nov. 2018.

Nesse Núcleo, a carga horária total é de 1.275 horas/aula, o que corresponde a 43,9% do total da carga horária do curso. Isso sintetiza a preocupação do curso em formar profissionais que dominem o conhecimento, a produção e o saber historiográfico, o que corrobora com uma das habilidades e competências que o aluno deve ter ao concluir o curso, que é “[...] conhecer e problematizar os diferentes conceitos históricos e historiográficos que auxiliam o historiador na análise e interpretação das estruturas e relações sócio-históricas de uma dada realidade” (PPC, HISTÓRIA, 2012, p. 10).

As disciplinas do Núcleo de Conteúdos Histórico-Historiográficos, conforme a tabela I compõem a maior parte da parcela de carga-horária do curso, ou seja, o lugar central da formação está na discussão acerca dos saberes de referência, o chamado “núcleo duro” do

curso, outra questão é o espaço estrutural na formação ofertada, evidenciado tanto a História de que está se tratando, como também a perspectiva que é privilegiada no curso durante o processo de formação docente.

Isso pode ser reflexo da apropriação que o curso faz das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (PARECER CNE/CES nº 492/ 2001), pois essas Diretrizes destacam a importância do domínio de produções historiográficas ao fazer a definição de alguns conteúdos que devem ser priorizados:

Conteúdos históricos/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior na verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam [...]. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio (PARECER CNE/CES nº 492/ 2001, p. 9-9).

Os conteúdos históricos e historiográficos assumem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História uma função estrutural, enquanto os outros são considerados complementares do curso, como as disciplinas relacionadas a atividades pedagógicas.

Guimarães (2015) estabelece que no Brasil ainda é recorrente a crença de que em alguns cursos de licenciatura, de História, por exemplo, o professor para ser “bom” precisa “saber a História”, ou seja, ele deve ter o domínio do conteúdo historiográfico, no que se refere a períodos e processos históricos. Para ela, os elementos pedagógicos, de formação docente e as experiências cotidianas ainda são vistos como saberes complementares, de segunda ordem, que possuem uma menor importância na hierarquia disciplinar.

A despeito de centrarem a formação nesses conteúdos do saber de referência, o processo de formação docente do curso de história está voltado não somente em construir profissionais que dominem apenas o conhecimento histórico e historiográfico, mas também possibilitar ao futuro docente construir métodos de ensino-aprendizagem que possam proporcionar aos alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) que aqueles conhecimentos adquiridos na graduação sejam apreendidos pelos discentes dos anos iniciais da Educação Básica Nacional. Nesse sentido, a formação para o exercício da docência encontra-se no Núcleo de Disciplinas Pedagógicas e no Núcleo de Estágios e TCC que articulam História e Educação, conforme tabela abaixo:

TABELA II – Núcleo de Disciplinas Pedagógicas e no Núcleo de Estágios e TCC

Núcleo	Disciplinas	Carga Horária
Núcleo de Conteúdos Pedagógicos	Psicologia do Ensino Aprendizagem	68
	Didática e o Ensino de História	68
	Metodologia do Ensino de História	68
	Política Educacional Brasileira	68
	Seminários de História e Educação	68
	Seminários de Filosofia e Educação	68
	LIBRAS	68
Núcleo de Estágios e TCC	Estágio Supervisionado I	102
	Estágio Supervisionado II	102
	Estágio Supervisionado III	102
	Estágio Supervisionado IV	102
	Monografia I	68
	Monografia II	68

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos dados do PPC, nov. 2018.

Segundo o PPC, o Núcleo de Disciplinas Pedagógicas tem como objetivo “[...] abarcar os conteúdos pedagógicos com o intuito de desenvolver as competências e habilidades necessárias para a ação docente no Ensino de História, em diferentes níveis educacionais” (PPC, HISTÓRIA, 2012, P. 14). Portanto, além de dominar o saber historiográfico, o egresso deve construir mecanismos de práticas docentes que tornem o ensino de História acessível para alunos em situação escolar.

Para Caime (2015) um conhecimento consistente sobre a disciplina História implica em conhecer não apenas a estrutura do conhecimento histórico, mas também na apropriação de conhecimentos pedagógicos que lhes permitam a mobilização de estratégias e recursos que transformem o saber historiográfico em saber para ensinar, ou seja, em saberes válidos socialmente pertinentes às características e finalidades da escola por meio de processos de tornar o saber acadêmico em saber a ensinar.

No Núcleo de Estágios e TCC, o PPC estabelece que essas disciplinas estão voltadas para “[...] atividades curriculares de formação plena do professor-pesquisador, proporcionando situações de prática docente, pesquisa e elaboração de material, além de formação continuada” (idem, 2012, p. 15-16). As atividades curriculares devem orientar a formação do professor para situações em que a prática docente permita refletir sobre questões pedagógicas referentes ao ensino de História.

O demonstrativo das competências e habilidades no Núcleo de Disciplinas Pedagógicas por atividades curriculares são:

TABELA III - Competências e Habilidades no Núcleo de Disciplinas Pedagógicas

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	ATIVIDADES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Compreender a complexidade da atividade docente, não a dissociando de seus fundamentos político-pedagógicos e da pesquisa, tanto no âmbito formal como em práticas não formais de ensino; <input type="checkbox"/> Refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao ensino da História na Educação Básica, de forma a propor projetos de intervenção na realidade escolar, capazes de permitir a formação histórica do cidadão; <input type="checkbox"/> Transitar pelos saberes históricos e pedagógicos com competência para elaborar material didático em diversas linguagens, amparados em referências teórico-metodológicas trabalhadas no curso; <input type="checkbox"/> Promover a educação dos alunos no sentido amplo, incluindo, além do ensino de disciplinas escolares e o desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, sobretudo atuando na formação plena da cidadania; <input type="checkbox"/> Compreender e problematizar o conhecimento pedagógico, sua investigação e prática, de forma que norteie a sua atuação na Educação Básica. 	Seminários de História e Educação Seminários de Filosofia e Educação Política Educacional Brasileira Psicologia do Ensino Aprendizagem Didática e o Ensino de História Metodologia do Ensino de História LIBRAS

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos dados do PCC, nov. 2018.

A partir destas habilidades e competências percebe-se que para além de formar um pesquisador, existe também a preocupação do Curso de História em formar profissionais comprometidos com a prática docente que tenham “[...] domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão nos âmbitos acadêmico e escolar [...]” (PPC, HISTÓRIA, 2012, p. 14).

Para Caimi (2015) o processo de ensinar História não está apenas em possuir conhecimentos históricos, é necessário que durante a formação o egresso tenha contato com elementos pedagógicos e/ou conhecer referências de psicologia de aprendizagem. A autora chama a atenção para a necessidade de superar visões reducionistas que defendem a supremacia do saber historiográfico e o domínio do conhecimento histórico na tarefa de se ensinar a História em detrimento dos saberes didático-pedagógicos.

No Núcleo de Estágios e TCC (Tabela IV) as habilidades e competências são:

TABELA IV – Núcleo de Estágios e TCC

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	ATIVIDADES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Selecionar e organizar conteúdos de História, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir da realidade discente, bem como da cultura local; <input type="checkbox"/> Selecionar e usar recursos didáticos adequados e estratégias metodológicas do ensino da História de acordo com o grau de maturidade pedagógica e psicológica dos alunos; <input type="checkbox"/> Desenvolver métodos e técnicas que favoreçam o exercício da pesquisa histórica e educacional. 	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III Estágio Supervisionado IV

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos dados do PCC, nov. 2018

Dentre as habilidade e competências neste núcleo de disciplinas o aluno tem que assegurar o processo de aprendizagem a partir da realidade discente e da cultura local, além de elaborar metodologias em que o Ensino de História esteja de acordo com o nível de maturidade psicológica do aluno. Em ambos os núcleos citados observamos que ensino e pesquisa fazem parte do objetivo final do profissional a ser formado. A esse respeito o PPC corrobora:

[...] o curso forma o profissional de História fundamentando-se no exercício da pesquisa e em sua capacidade de produzir conhecimento [...] e refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao ensino da História na Educação Básica [...] (PPC, HISTÓRIA, 2012, p.10-11).

Apesar de a pesquisa em História ser também apresentada como um elemento importante para o egresso, entendemos que o percurso curricular do curso sempre procurar entrelaçar o saber historiográfico com elementos de práticas didático-pedagógicas referentes ao ensino de História.

O PPC o Curso de História pretende ainda formar um cidadão crítico e participativo. Assim, assegura:

Considerando os eixos norteadores da Lei de Diretrizes e Bases, o Curso de História apresenta no cerne da constituição curricular, eixos temáticos que envolvem questões fundamentais para a compreensão, debate e transformação social, tais como: cidadania, ética, moral, cultura, dentre outros. (PPC, HISTÓRIA, 2012, p.10-11)

Inferimos que neste conteúdo discursivo o PPC traz a possibilidade de serem evidenciados temas outrora excluídos e/ou invisibilizados pela historiografia, como debates

sobre a história e cultura africana e afro-brasileira que contribuam positivamente para as discussões acerca das relações étnico-raciais.

Em relação à formação para a educação das relações raciais e na perspectiva de construir debates sobre cultura, cidadania, ética e moral, o PCC procura trazer em sua política de inclusão as orientações básicas da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e, finalmente, da Lei 11.645/2008. Nesse sentido, o PPC afirma:

- a) uma ampla discussão das ementas das disciplinas do curso de forma a corresponderem à necessária ênfase e valorização das matrizes culturais africana e indígena, considerando-se que as mesmas não devem ser encapsuladas em disciplinas específicas, como História da África e História Indígena e do Indigenismo, já obrigatórias, mas alterar todo o desenho curricular da graduação em história;
- b) a formação de grupos de estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena, como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e/ou o Núcleo de Estudos Afro-indígenas (NEAI), que deverão ser núcleos acadêmicos que desenvolvam pesquisas e atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e indígenas e à educação das relações étnico-raciais (PPC, HISTÓRIA, 2012, p. 40-41).

Nesse sentido, encontramos no PPC o Núcleo de Conteúdos Específicos, onde está inserida a disciplina sobre Cultura Afro-brasileira e Africana “[...] que permite um tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem de temas considerados fundamentais para a formação do professor-pesquisador em História” (PPC, HISTÓRIA, 2012, p.14). Este Núcleo é composto pelas disciplinas obrigatórias: História Indígena e do Indigenismo, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Historiografia Brasileira, Fundamentos Teóricos e Filosóficos da História I, Fundamentos Teóricos e Filosóficos da História II. Neste caso, nos interessa, para fins de análise, apenas as disciplinas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Historiografia Brasileira.

A disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possui uma carga horária de 51 horas, consideramos dentro desta perspectiva a disciplina Historiografia Brasileira por ela contemplar as produções historiográficas sobre a sociedade brasileira entre o século XIX e XX, que conta com uma carga horária de 68 horas/aula. Há ainda a disciplina História da África, que está inserida no Núcleo de Conteúdos Histórico-Historiográficos, que possui uma carga horária de 51 horas/aula, a menor do referido Núcleo. Essas disciplinas possuem um total de 171 horas, o que corresponde a 5,85% da carga horária total do curso de História. Uma carga horária muito pequena, para a quantidade de elementos que norteiam uma educação para as relações raciais.

A ementa da disciplina Historiografia Brasileira dispõe sobre os elementos:

Historiografia brasileira do século XIX e início do XX. Nação e Civilização: IHGB e a História Nacional. Varnhagen e a história oficial do império. Narrativa crítica e verdade em Capistrano de Abreu. O modernismo e a história da formação da sociedade brasileira: Caio Prado Junior, Gilberto Freire e Sergio Buarque de Holanda.

Apesar de essa disciplina não ser necessariamente voltada para as relações raciais entendemos que por ser uma disciplina que discorre sua perspectiva sobre a historiografia brasileira entre o final do século XIX e início do XX, momento em que diversas teorias raciais começam a ganhar forma na sociedade brasileira, ela pode de alguma maneira estabelecer uma visão que proporcione ao docente em formação perceber os momentos históricos em que a desigualdade racial começa a ganhar força no Brasil, sobretudo, com o mito da democracia racial.

Segundo a ementa da disciplina História da África busca-se evidenciar:

A África nos relatos e na historiografia ocidental. Diversidade da presença humana no ambiente africano desde a chamada pré-história, discutindo as civilizações e sociedades africanas. Representações do mundo, conhecimentos técnicos, práticas culturais. Estudo das sociedades africanas envolvidas e efetivadas pelo tráfico de escravos inaugurado na Idade Moderna. Conformação da Afro-América. Mestiçagem na perspectiva da História Cultural. Estudo e análise das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino; dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas. Prática docente em História. (PPC, HISTÓRIA, 2012, p.73).

Já a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo a ementa, trabalha a questão:

Etnia, cultura e democracia: o Atlântico negro. África e o Brasil africano: as origens africanas da cultura brasileira, suas formas de expressão e as questões que envolvem a sua aceitação. Elaboração de materiais didáticos e pesquisas sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Prática docente em História (PPC, HISTÓRIA, 2012, p. 73).

Se considerarmos apenas as ementas destas disciplinas, podemos supor que elas contemplam de maneira limitada as orientações expressas no Parecer CNE/CP 003/2004 sobre a “[...] demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação” (BRASIL, 2004, p. 11). A assertiva de Coelho e Coelho (2018) evidencia que é necessário que nos percursos curriculares seja inserida uma crítica subjacente às legislações, sobretudo as que obrigam que aquelas temáticas sejam inseridas nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior. Os autores vão além, ao estabelecer que não é somente adicionar conteúdos que fazem referência a matriz africana,

mas sim tecer uma crítica à perspectiva eurocêntrica que atentem para outros olhares sobre nossa trajetória histórica.

Pereira (2017) evidencia que existem fragilidades no processo de formação docente no que se refere ao combate ao racismo, para a autora “a demanda pelo ensino de conteúdos específicos – nesse caso o ensino de história e cultura afro-brasileira – requer uma tradução pela ação docente em história, não somente sua introdução no currículo escolar” (PEREIRA, 2017, p. 26).

Para Coelho e Coelho (2018) a formação docente seria uma importante estratégia no processo de implementação das legislações que tratam da temática étnico-racial, no sentido de dominar as habilidades e competências que são necessárias ao combate do racismo em qualquer nível de ensino. Porém, não encontramos descritas no PPC do Curso de História habilidades e competências que o egresso em formação deve ter no que se refere à educação para as relações raciais, como estabelecem as DCNRRER.

Quando confrontamos a carga horária total do curso com as disciplinas sobre formação docente e as referentes a educação para as relações étnico- raciais constatamos que ela é insuficiente para conseguir dar conta de uma efetiva educação antirracista, não apenas pela carga horária, mas sim pela ausência de uma crítica voltada à perspectiva eurocêntrica da História

Percebemos, ao analisar o PPC, a invisibilidade desta temática no processo de formação docente, entendemos que é necessário mais que uma introdução instrumentalizada da legislação, a inclusão de disciplinas não deve está presente nos currículos apenas para cumprir formalmente o que está disposto na legislação, mas é necessária uma mudança estrutural no currículo.

De um lado o saber de referência, ou seja, o saber historiográfico dominando a carga horária do Curso de História, visto ainda como o saber que sustenta a formação do docente em história (conforme a Tabela I), essa formação ainda aparece muito atrelada a uma perspectiva em que privilegia a Europa “[...] não só como a matriz que dá inteligibilidade à disciplina, mas que percebe o Velho Continente, senão como o epicentro, como o fator determinante da história vivida em qualquer parte do globo” (COELHO; COELHO, 2018, p.23).

Percebemos a quase total ausência de discussões e orientações das DCNRRER para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança. Entendemos que há a necessidade de uma reconfiguração estrutural no PCC de História que dê visibilidade à

Cultura Africana e Afro-brasileira, não apenas com a inserção de conteúdos, mas sim, problematizando o espaço privilegiado que a historiografia europeia ocupa na tradição disciplinar quadripartite da História.

CONCLUSÃO

Neste recorte preliminar de análise do PPC do Curso de História, Campus Bragança, constatamos que minimamente alguns conteúdos referentes às relações raciais estão inseridas no currículo em que forma o professor de História. De certa maneira, cumpre com a exigência formal prevista na legislação. No entanto, o espaço reservado à Europa ainda é privilegiado por meio do saber historiográfico como o fio condutor que tece os caminhos da historiografia ocidental. Isso dificulta que discussões sobre o racismo e suas ramificações sejam enfrentadas, pois, a formação inicial não constrói problemáticas no que se refere a perspectivas que desmitifiquem o mito de uma sociedade que vive em harmonia racial.

O professor chega na educação básica sem de fato ter apreendido um conhecimento capaz de contribuir para a desconstrução de preconceitos raciais. Para Coelho e Coelho (2018) o espaço destinado ao enfrentamento do racismo nas escolas é inversamente proporcional ao que as competências necessárias ao exercício da docência ocupam no currículo de formação de professores de História.

Nossa intenção é contribuir para que seja dada visibilidade a uma formação docente que privilegie debates e discussões para uma construção positiva das relações raciais e, dessa forma, romper com um currículo arraigado em uma perspectiva quadripartite da história, fazendo uma crítica à preponderância eurocêntrica que marca o percurso curricular dos professores em formação do Curso de licenciatura em História, Campus Bragança.

REFERÊNCIAS

CAIME, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História? História e Ensino**, Londrina, v.21, n.2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**. 2º ed.- Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, M. C; COELHO, W. de N.B. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/2003: percursos de formação para o trato com a diferença. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Vol. 34. 2018.

FERNANDES, José Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de nov. 2018.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Vozes, 2008.

GOMES, N. L. **Diversidade Étnico-Racial, inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, políticas e práticas**, 2010.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História**. Papirus Editora. 13º ed. 2015.

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

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2º Ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Renilson Costa. **Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de história (Brasil, segunda metade do século XX)**. ETD. Campinas, SP. V. 15, n. 2. P. 281-299, maio/ago. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In]visibilidade Negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Dissertação.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**. Campinas, v. 23, nº 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FONTES

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **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 da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 de nov. 2018.

_____. Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004b.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEN/CES 492/2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Político Pedagógico do Curso de História-Licenciatura, Campus Bragança. 2012. Disponível em: <https://www.campusbraganca.ufpa/index.php/curso-de-historia>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Recebido em 23.02.2019

Aprovado em 03.04.2019

ENSINO MÉDIO E PROCESSOS FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES SOCIAIS EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO¹

Kariny de Cássia Ramos da Silva²
Doriedson do Socorro Rodrigues³
João Batista do Carmo Silva⁴

RESUMO

Neste artigo, expomos resultados de pesquisa sobre os processos formativos oriundos das relações produzidas e vivenciadas por jovens trabalhadores, inseridos no Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), entre os anos de 1997 a 2007, como consequências de um processo dialético de resistência e produção de habilidades, conhecimentos, valores, atitudes e saberes originários das contradições decorrentes das lutas travadas por esses jovens trabalhadores contra a lógica capitalista de degradação e fragmentação dos processos formativos presentes no SOME, na Vila de Juaba, município de Cametá, Pará-Brasil. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica, documental e de campo, bem como entrevista semiestruturada e questionário no bojo da Análise de Conteúdo, chegando-se à conclusão de que a formação dessas juventudes se pautou em uma relação contraditória de afirmação e negação de seus saberes sociais, diante das contradições de uma conjuntura permeada pelas ações do capital na região, sendo observadas formas de produção de saberes paralelos ao ensino formal, sob influência do capital, modificando os modos tradicionais de desenvolvimento sócio-cultural, organizacional e político dos jovens.

Palavras-chave: Ensino Médio. Processos formativos. Saberes sociais. Juventudes.

ABSTRACT

In this article, we present research results on the formative processes resulting from the relations produced and experienced by young workers, inserted in the High School of the Modular Teaching Organization System (SOME), of the State Secretariat of Education (SEDUC-PA), among from 1997 to 2007, as a consequence of a dialectical process of resistance and production of skills, knowledge, values, attitudes and knowledge originating from the contradictions arising from the struggles of these young workers against the capitalist logic of degradation and fragmentation of the present formation processes in SOME, in the town of Juaba, municipality of Cametá, Pará-Brazil. Methodologically, this is a qualitative research, resorting to bibliographical, documentary and field research, as well as a semi-structured interview and questionnaire in the content analysis field, reaching the conclusion that the formation of these youths was based on a contradictory relation of affirmation and negation of

¹ O presente artigo resulta de dissertação defendida, em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Universidade Federal do Pará, sob o título “ Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do sistema modular de ensino médio em um contexto amazônico”.

² Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). E-mail: ramoskariny@yahoo.com.br

³ Docente da Faculdade de Linguagem e Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). E-mail: doriedson@ufpa.br

⁴ Docente da Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins – Cametá, Universidade Federal do Pará (UFPA), Cidade de Cametá, Pará, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). E-mail: jbatista@ufpa.br

their social knowledge, in the face of the contradictions of a conjuncture permeated by the actions of capital in the region, being observed forms of production of knowledge parallel to formal education under the influence of capital, modifying the traditional modes of development partner -cultural, organizational and political life of young people.

Keywords: High School. Formative processes. Social knowledge. Youth.

INTRODUÇÃO

No presente texto apresentamos alguns dos resultados de pesquisa acerca de processos formativos⁵ de juventudes no Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino-SOME⁶, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), entre os anos de 1997 e 2007, objetivando responder às seguintes questões: como ocorreram os processos de construção de saberes sociais no Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME?; como foram desenvolvidos os processos de integração e fragmentação de saberes no Ensino Médio no contexto da Vila de Juaba, Cametá-PA?

Metodologicamente, é uma pesquisa de cunho qualitativo, que se pauta em revisões bibliográficas, pesquisa de campo, entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2010), junto a quatro egressos do SOME e dois Professores que atuaram no período correspondente a 1997 e 2007. Ressaltamos que para a obtenção dos depoimentos orais, durante as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas nas residências dos entrevistados, utilizou-se o gravador de voz para captar as falas dos entrevistados e, posteriormente, feita transcrição dessas falas, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo para tratar os dados por compreendermos que o conteúdo e seus significados devem ser pautados na história e no contexto social dos sujeitos.

Em termos estruturais, este texto é constituído, além desta introdução, por sessões. Na primeira sessão, tratamos do “Ensino Médio e divisão técnica do trabalho: integração e fragmentação do ensino inscritas nas reformas educacionais brasileiras”. Na segunda, abordamos “Produção de saberes e formação das juventudes trabalhadoras no SOME: a práxis política”. Por fim, expomos as considerações finais.

⁵ No SOME, no decorrer das análises, os processos formativos revelaram-se de duas formas: integradores e fragmentários dos saberes das juventudes. Contudo, compreende-se que, para consubstanciar uma formação integradora de saberes, há de se “[...] constituir uma educação unitária – o que não pode ser confundido com práticas uniformes e padronizadas[...]” (RUMMERT, 2011, p. 157).

⁶ SOME vem se configurar como uma política pública, revelando-se como uma alternativa para jovens estudantes que não têm condições de sair de suas localidades. Além disso, tem uma forma peculiar em sua metodologia: as disciplinas são ministradas em módulos, diferentemente do que ocorre com o Ensino Médio Regular, e acontecem em uma conjuntura de educação do/no campo.

1. ENSINO MÉDIO E DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO: INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO INSCRITAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

No decorrer da História da Educação no Brasil, a dualidade educacional, que fragmenta conteúdos, práticas, relações, saberes, limita a escola a reafirmar ou reproduzir “um *habitus* de classes”, já que ela somente aplica benefícios “[...] àqueles que beneficiaram para lá do recinto escolar e bem antes de lá entrarem, no seio familiar dos hábitos de família, de um certo estilo de vida” (SNYDERS, 1976, p. 23).

Destarte, a cultura que a escola imprime aproxima-se da cultura das classes privilegiadas, assemelhando-se à classe social a que os discentes pertencem, por isso os que já trazem para a escola, por meio da educação familiar, a cultura produzida em suas relações sociais não terão tantas dificuldades de aprendizagem, já que não é algo diferente do habituado, ao contrário dos discentes que têm raro acesso à cultura socialmente privilegiada no seio de relações de classe, proveniente de relações sociais e familiares distantes de práticas culturais consideradas mais elitizadas (SNYDES, 1976).

Partimos do pressuposto de que a sociedade é constituída da ordenação em classes e a história da educação brasileira revela que a dualidade é evidenciada na produção social, na apropriação da terra, da riqueza e da distribuição dos saberes, este último podendo ser percebido, com maior clareza, no nível do Ensino Médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O Ensino Médio, no dizer de Nosella (2016), é relevante para o processo de democratização do país revelando sua posição estratégica, uma vez que a proposta de educação estatal depende do projeto de sociedade a que ela se destina, existindo “[...] uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a esse nível de ensino pelo Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar (Idem, p. 71).

No período entre 1997 e 2007, o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, apresentando resultados quanto à sua implementação, mas havendo profunda regressão em relação ao projeto de Ensino Médio Integrado, mediante a aprovação do Decreto Nº 2.208/1997, ao restabelecer o dualismo no Ensino Médio, assumindo a orientação do ensino técnico com ideário pedagógico de mercado, tendo a Pedagogia das Competências para a empregabilidade como norteadora; ou seja, o Decreto

regulamentou a educação profissional separada do Ensino Médio (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Nesse período, em 1994, deu-se início no Município de Cametá à implantação de uma outra forma de oferta do Ensino Médio com a implementação do SOME: [...] como forma de atender a estas especificidades dos sujeitos que vivem no e do campo, a microrregião de Cametá adota a modalidade de ensino, em 1994 [...]” (SOLEDADE; SILVA, 2013, p. 339). O Sistema de Organização Modular de Ensino é uma política de educação que tem dentre suas finalidades ofertar Ensino Médio para atendimento de discentes em localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da sua localização (PARÁ, 2014), sendo a única política de interiorização do Ensino Médio no Pará com ensino presencial em funcionamento em estabelecimentos de ensino da rede pública municipal e com auxílio de sedes comunitárias nas localidades rurais.

A luta pela manutenção de uma hegemonia ou pela construção de uma materialidade contra hegemônica, em termos *gramscianos*, evidencia a existência de duas classes sociais: a burguesia e o proletariado. O Ensino Médio, nesse contexto social, apresenta-se também dual: atende às elites dirigentes representadas pela oferta de ensino que lhes fomenta formação geral e outro que atende à classe trabalhadora com preparação para o trabalho imediato. No caso do SOME na Vila de Juaba, pode ser chamado de “ornitorrinco”, segundo Oliveira (2013), ao se compreender que o mesmo trata a educação para a classe trabalhadora sem uma infraestrutura para seu funcionamento e nem condições de organização pedagógica e administrativa adequadas para o ensino, constituindo-se um Estado Mínimo quanto à oferta desse Ensino Médio.

De outro modo, o Ensino Médio Integrado se coloca como uma proposta de integração entre a formação geral e a educação profissional como superação do já tradicional dualismo da sociedade e na educação brasileira com efetiva presença do Estado nesse contexto. O que vem retomar essa discussão sobre esta modalidade de ensino é a revogação do Decreto 2.208/1997, em 2004, com a aprovação na Comissão da Câmara do Decreto 5.154/2004, que resgata a base unitária do Ensino Médio em uma tentativa de restabelecer o que se vinha construindo com a LDB de 1996.

Assim, o que se quer com o Decreto 5.154/2004 é o reconhecimento do Ensino Médio como um nível formativo em consonância com o trabalho, enquanto princípio educativo, promovendo a ciência como força produtiva com vistas à superação da divisão técnica do trabalho, associada à realidade brasileira, trazendo o compromisso ético e político da

formação em possibilitar aos jovens desenvolvimento de sua capacidade de autonomia frente aos desafios impostos pelo mercado de trabalho e, finalmente, trabalhar no Ensino Médio a formação geral integrada à formação técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No mesmo período, no Estado do Pará, começou a ser trabalhado o projeto de Ensino Médio Integrado, segundo a proposta da SEDUC-PA, “[...] reafirmando a defesa da função social da Educação Básica em formar cidadãos com capacidades para trabalhar, para viver em comunidade, para a vida política e cultural e para a convivência familiar[...]” (PARÁ, 2009, p. 11).

A partir de 2007, a SEDUC-PA deu início ao processo de implementação da política de Educação Básica com base nas deliberações da Conferência que aprovou as diretrizes, metas e objetivos para a configuração do Plano Estadual de Educação, indicando o Ensino Médio Integrado como política pública para esse nível de ensino. O SOME se inscreve nessa nova agenda da Educação no Estado com o objetivo de “[...] oferecer uma Educação de qualidade, e, por conseguinte, garantir que todos os sujeitos que se encontram em contextos específicos possam ter acesso ao processo de escolarização [...]” (PARÁ, 2009, p. 18). C

Contudo, na prática, problemas estruturais, pedagógicos, contribuíram para que esse objetivo constituísse muitas vezes apenas o plano das ideias, quanto a esses elementos. A Educação do Campo, por exemplo, exige um olhar cuidadoso sobre a realidade desses sujeitos, pois essa realidade “[...] denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade de ensino público”, fruto de conquistas de “lutas dos movimentos sociais populares do campo” (HAGE, 2005, p. 44).

Com o movimento de aprovação da LDB 1996, passando pela aprovação e revogação do Decreto 2.208/1997 e a aprovação do Decreto 5.154/2004, entende-se que a realidade social a que estes jovens estavam imersos sofreu outra configuração, ocasionando uma nova forma de olhar para o SOME.

A defesa do movimento social do “[...] direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos [...]” (ARROYO, 2011, p. 106), no que se concorda, assim como o Decreto 5.154/2004, veio confirmar essa perspectiva quando retoma a unificação do ensino técnico ao Ensino Médio, em uma proposta de trabalho como princípio educativo por ofertar ensino que integra as múltiplas dimensões da vida do jovem (MANACORDA, 2008).

A garantia de universalização do Ensino Médio (BRASIL, 1996) possibilitou a chegada do SOME na microrregião de Cametá⁷, mas não conseguiu garantir a oferta de ensino de com qualidade para a juventude da região, em termos de estrutura física e de processos de integração, mesmo que propostas, como a do Decreto 5.154/2004, ampliem e ressignifiquem a oferta da educação, também, para a juventude de Juaba, quando reconfigura e garante a integração entre os saberes provenientes da prática cotidiana dos jovens aos saberes científicos ofertados no SOME.

Compreende-se que o SOME é uma política pública de educação necessária para a formação da juventude em um contexto amazônico, representado, aqui, pela Vila de Juaba no Município de Cametá, mas que somente sua permanência na localidade não materializa uma formação inteira (ARAÚJO, 2014). Considera-se, nesse contexto, no interior das lutas de classes, a hegemonia como construção política, objetivando o fortalecimento de classe para transformação da realidade, levando em conta, para tal, os interesses da classe trabalhadora e tendo o Ensino Médio Integrado como mecanismo para efetivar essa proposta.

2. PRODUÇÃO DE SABERES E FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES TRABALHADORAS NO SOME: A PRÁXIS POLÍTICA

Para analisar processos formativos no contexto das relações humanas, faz-se necessário compreender que o ser humano é, antes de tudo, um processo que se articula nos diversos aspectos sociais, como socioeconômico, político e formativo. Esses elementos proporcionam ao ser humano a produção de saberes nas suas condições reais. O ser humano, antes de qualquer relação com outros tipos de conhecimentos, já acumulou saberes oriundos de suas relações cotidianas, possui concepções de mundo e de sociedade.

Essas concepções de mundo são manifestadas na fala do egresso Lopes⁸ conforme o conteúdo trabalhado nos processos formativos no SOME.

A aproximação, no caso, com os conteúdos da região, por exemplo, nós tivemos trabalho para pesquisa para montar maquete pra falar como era a vida dos ribeirinhos, do povo da colônia, quando a gente fala o povo ribeirinho, o povo da colônia é porque parece que aqui é diferente, e aí nós tivemos trabalhos para a produção da farinha, o manejo do açaí, a questão da pesca, então tinha essa aproximação com a nossa realidade, agora a gente sabe que o Ensino Médio ele tem uma estrutura de conteúdo, que eles não poderiam deixar de lado, aí na medida do possível eles faziam essa relação.

⁷ Essa Microrregião é compreendida pelos municípios de Cametá, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Baião.

⁸ Nome fictício adotado para preservar a face pública do entrevistado.

Trata-se de processos formativos que consideram saberes resultantes de uma “produção real”, que é construída partindo da vivência dos discentes em sua comunidade e em relação com outros moradores por meio de ações promovidas pelos docentes do SOME “[...] em uma atividade concreta socialmente útil [...]” a fim de consubstanciar a base “[...] indispensável para analisar e estudar todos os fenômenos sociais” (PISTRAK, 2011, p. 30).

Assume-se, então, a perspectiva de que “[...] é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola” (PISTRAK, 2011, p. 21).

Significou dizer que “[...] a qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores. Essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precarizada [...]” (TARDIF, 2002, p. 13). Nas palavras do interlocutor da pesquisa, o Professor Carlos, “[...] até porque eu penso, que é um compromisso nosso, não é porque existe um obstáculo que vou ter que vir... eu sei que é de responsabilidade da URE, mas às vezes não está ao alcance dos gestores solucionar todo tipo de problema”.

O enunciado do Professor Carlos sobre a forma de pensar a sua prática remete à ideia de responsabilidade total a respeito da prática dos Professores, de modo que tal afirmação alcança o campo apenas da pseudoconcreticidade da aparência (KOSIK, 1976), a julgar que a estruturação física do SOME, bem como de todo o ensino público no Brasil, é de inteira responsabilidade Estatal (BRASIL, 1996).

A supervalorização das práticas imediatas na fala do Professor Carlos é que o docente precisa efetivar em determinados momentos da vida cotidiana escolar, evidenciando como aconteciam as aulas no período entre 1997 e 2007, na localidade de Vila de Juaba, mas, neste caso, trata-se de uma questão social e não pedagógica. O problema parte da sociedade e não da Escola.

Ocupa-se, neste sentido, de se aferir sobre as práticas desenvolvidas no SOME em oposição aos limites impostos a estas práticas, de modo a permitir que os Professores continuem a desenvolver práticas formativas integradoras, mas com condições de trabalharem ética e politicamente a integração dos saberes do cotidiano dos discentes aos conhecimentos científicos, consubstanciando “[...] a entrada do aluno na vida, depois da escola, deixa de ser um salto no desconhecido, tonando-se uma transição bastante fácil e, quanto mais passar despercebida, melhor será para o aluno” (PISTRAK, 2011, p. 73).

A materialização desse ensino com um conteúdo político-pedagógico de que fala Pistrak (2011), Araujo (2014), entre outros, com práticas formativas integradoras, efetiva um

Ensino Médio em que os professores comprometidos com o ensino desenvolvem por meio de suas ações, “[...] até porque a educação ainda é um viés para que se consiga ter um ganho, um rendimento... esse envolvimento ele parte mais do Professor do que da própria comunidade”, segundo professor Carlos.

Para o Professor Carlos⁹ a prática docente pode ser apreendida, pois,

normalmente, a gente procurava, dentro das nossas disciplinas, buscar um trabalho realizado pelos próprios alunos, que poderia ser envolvendo a dança, a música, o teatro, o artesanato e nós fazíamos em forma de exposição, nos reuníamos... os alunos expunham os trabalhos, quem fez artesanato fazia tipo uma feirinha, quem quisesse adquirir e é muito bonito porque estimula a cultura, a gente promove a cultura e faz com que eles se sintam também partes atuantes desse processo do ensino-aprendizagem, não só um receptor de informações, mas quando eles agem como sujeitos desse processo, eles se sentem mais próprios e é mais incentivo para que eles continuem a buscar o melhor pra eles, é o que chamamos de culminância de final de módulo, inclusive nós atribuímos uma nota pela participação, pelo envolvimento deles.

Os estudantes compreendem, dessa forma, que, no interior das relações sociais desenvolvidas na Vila de Juaba, mais especificamente no SOME, a relação entre a sua cultura, o seu artesanato, a música local, o teatro como metodologia para trabalhar as disciplinas do curso, lhes permitem desencadear ações de enfrentamento da realidade de negação de condições mínimas de ensino por eles vivenciado. Tudo isso pela articulação dos seus saberes aos saberes ministrados pelos Professores. Dessa forma, observa-se a integração nos aspectos socioeconômico, político e formativo.

O egresso do SOME, em termos formativos, possui um saber que advém de sua prática cotidiana em produzir a farinha, em manejar o açaí, sobre a pesca, que são saberes socialmente construídos e operacionalizados em acordo com as necessidades que a vida cotidiana e sua experiência lhe requerem. Em termos de formação no âmbito do SOME, esses saberes socialmente construídos vão sendo relacionados aos poucos saberes científicos por meio dos processos formativos, como menciona o Professor Carlos, “na medida do possível”, o que constitui uma integração, mesmo que principiante, do conteúdo.

As falas dos entrevistados permitem inferir que coexistem forças antagônicas no processo de construção ou ressignificação dos saberes dos jovens egressos do SOME, em movimento dialético, que se desenvolve integrando os saberes no “[...] trabalho de montar maquete para falar como era a vida do povo ribeirinho, do povo da colônia [...]” e, de outro modo, fragmenta sua experiência ao limitar a prática dos Professores, uma vez que essa

⁹ Formado em Letras e Docente do Estado atuando há 37 anos. Nome fictício adotado para preservar a face pública do entrevistado.

constituição dos saberes sociais acontecia “na medida do possível”, por não ofertar condições estruturais, comprometendo o modo como essa formação acontecia; contudo, emerge desse processo um saber que resulta em saber orgânico, um saber que mobiliza os egressos por melhorias em sua qualidade de ensino.

Esses saberes, resultantes das necessidades em produzir sua sobrevivência, foram resignificados com a chegada do SOME na região, pois este oportunizou aos egressos a possibilidade de ampliação de seus saberes sobre a produção da farinha, por exemplo, necessários à subsistência da comunidade de Vila de Juaba. Nessa sequência, investigado sobre a prática dos Professores do SOME em relacionar os conteúdos curriculares aos saberes dos alunos, conforme expressa o egresso Alonso¹⁰:

Principalmente da roça. Isso que me despertou também, eles trabalhavam muito, por exemplo: a maniva¹¹. Como é que vocês fazem para plantar a maniva? Aí o professor perguntava: como vocês fazem lá? Ah, lá a gente, todo mundo trabalha tudo junto. Eles trabalhavam muito em cima da muda. Como é que se faz a muda de uma planta? Aí eles (os professores) disseram: mas não vai machucar a maniva? Vai, porque ela tem os olhinhos que grelam, aí se a gente cortar um pedaço grande, que têm seis olhinhos, três não vão prestar, porque machuca na hora que corta ele quebra dois, três. Aí ele falou: mas tem que fazer o seguinte: tem que pegar o terçado e cortar ele aqui assim com cuidado para não machucar e assim vai ter um aproveitamento melhor, sem desperdiçar.

Os jovens estudantes, objetivando alcançar suas necessidades, deflagram-se com sua realidade e nesse flagrante eles vão pensando, materializando e construindo sua atividade prática enquanto satisfação de suas necessidades consubstanciando formas outras de se relacionar com a realidade, por fim, gerando saberes, valores, conhecimentos, em meio a novas realidades, tanto conceituais como materiais, já que essa realidade é resultante da integração teoria-prática, mas sem esquecer que “[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

Essa articulação entre teoria e prática somente pode ser efetivamente aplicada no contexto educacional se as condições materiais forem ofertadas, no dizer de Gramsci (1982), “[...] também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria se ter uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc.”. Para o autor, “[...] o novo tipo de escola deverá ser e não poderá deixar de

¹⁰ Nome fictício adotado para preservar a face pública do entrevistado.

¹¹ Maniva: tolete ou folha da planta da mandioca; usa-se na alimentação na região Norte, especialmente no Pará.

ser própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas” (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Partindo de saberes organizacionais por meio de processos formativos integradores, infere-se que a organização e a organicidade dos Professores do SOME, ao integrar e fragmentar os processos formativos em um movimento dialético, conduzem a uma formação que ora avança e ora retroage no sentido de uma formação integral.

Esses saberes sociais, que também foram integrados pelos processos formativos, como o voltado para a organização buscando o Ensino Médio, envolveu a comunidade na objetivação de sanar suas necessidades por maior conhecimento científico dos seus alunos, e teve, como perspectiva, a formação dos jovens enquanto “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1982, p. 8).

Esse tipo de formação requer uma elaboração:

criticamente da atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo **equilíbrio** e conseguindo-se que o próprio esforço muscular nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 1982, p. 8).

O Professor Carlos, em sua maior parte atendendo ao SOME, salienta duas perspectivas de formação que acontecem no SOME de modo concomitante: uma que fragmenta os saberes, quando não oferece as mínimas condições de trabalho aos profissionais da educação e a outra que integra os saberes, quando, mesmo diante das limitações, os professores conseguem “interagir” com a comunidade no sentido de compreender a realidade local para solucionar problemas.

Em relação à integração, este professor afirma que:

mas, tem professor que ele fica na comunidade, ele participa da comunidade, ele participa dos eventos da comunidade, ou seja, ele interage com a comunidade, quando ele interage com a comunidade aí a coisa é diferente, porque ele pode convocar os pais, se o aluno começa a dar problema ele vai saber quem são os pais daquele aluno justamente para tentar trabalhar esse problema junto com os pais.

Igualmente são saberes que se inter cruzam de percepções antagônicas na formação das juventudes, mas que ocorrem concomitantemente nas relações socialmente construídas, nos momentos de socialização dos saberes dos Professores, dos alunos, da comunidade seja no fazer da farinha, seja no preparo do roçado, opondo-se à fragmentação dos saberes ao imprimir a descaracterização do ensino pela ausência de estrutura física, quando desnorreia o docente ao não pagamento de seus salários, quando impede a continuidade do ensino ao não

ofertar condições estruturais aos docentes para permanecerem na comunidade, sendo, claramente, mecanismos de enfraquecimento do SOME.

Nota-se, que a integração incentivada pelos Professores do SOME, de outro modo, possibilitou uma transformação na vida desses sujeitos. No plano educacional, por exemplo, a transformação ocorreu, segundo a egressa Lúcia¹², ancorada na organização da comunidade. De acordo com ela:

Houve sim. Antes do SOME, os eventos todos da comunidade eram organizados, promovidos, pela Igreja. Na época que chegou o SOME a maioria dos eventos que eram organizados eram feitos pelo SOME. Exposição de trabalho, feira cultural, aí sempre frisando, como era um número reduzido de aluno, todo mundo sabia, aí chegou o professor, ele chegava no barco de tarde e já reunia a comunidade para começarem as aulas no dia seguinte.

São saberes de concepção organizativa que, quando não se articulavam às necessidades da comunidade, produziam a fragmentação dos saberes repassados por meio das relações socialmente produzidas no cotidiano da Vila de Juaba, pois deixava de “fazer sentido”. Lima (2011, p. 51) afirma ainda que “[...] neste sentido, na escola (exemplo privilegiado por esta perspectiva) ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de fato”.

Em relação à Vila de Juaba, assume-se que, nos processos formativos materializados a partir dos saberes dos jovens estudantes do SOME, coexistem práticas/processos que tendem a integrar e fragmentar os saberes socialmente construídos por aquela comunidade, “[...] não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas [...]” (LIMA 2011, p. 51). Lopes¹³, egresso do SOME, esclarece ainda, sobre esta perspectiva das práticas dos professores, o quão foi relevante este ensino em sua formação. Segundo ele:

Nas manifestações culturais em julho existe o evento aqui que também é organizado pelo SOME, o festival que acontece no mês de julho, ele dá uma mexida na economia né? Não somente a organização do evento que por fazer o evento lá, mas as pessoas que se beneficiam, para quem vende seus produtos [...] Que foi, na verdade, a partir daí que eu passei a enxergar aquilo que eu queria, que foi chegar a me formar para ser professor, já foi a partir daí que eu passei a me identificar realmente com a disciplina e foi aí que eu me imaginei, que ainda não conclui, mas eu quero chegar que é atuar na sala de aula.

Não se desconhece, porém, que apenas a prática dos Professores em ajudar, junto com os alunos, a organizar o Festival Juabense, evidenciada na fala dos egressos, seja o bastante

¹² Nome fictício adotado para preservar a face pública da entrevistada.

¹³ Nome fictício criado para preservar a face pública do entrevistado.

para a constituição do sujeito em sua totalidade, bem como para a sua formação sob a forma de garantia de seus direitos pela afirmação de classe e por meio do sentimento de identidade com o movimento de organização em favor de um objetivo comum: o Festival Juabense.

Há que se compreender, porém, que a integração dos saberes dos egressos e da comunidade aos científicos, por meio dos processos formativos no SOME, revela-se como mecanismo que incorpora e fortalece as lutas pela constituição do ser social de que fala Lukács (1968), do sujeito em sua completude, e que as ações dos Professores, por meio dos processos formativos, colaboram para a formação desse sujeito consciente.

A constituição do ser social, no dizer de Lukács (1968, p. 3), em uma concepção marxiana, baseia-se em perceber sua ontologia: “[...] em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as características não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria [...]”, interessando, aqui, assumir que a consciência é reflexo da realidade, tornando possível intervir nela para modificá-la, tendo a consciência papel decisivo nesse processo e trazendo à luz a formação enquanto propulsora da construção dessa consciência, isso por meio de processos formativos que partam da realidade dos jovens.

No interior da relação entre os saberes científicos e os saberes dos discentes, aparece outro, que é construído, mediado por processos formativos, que permite a construção do saber, que tem na atitude ético-política do docente um mecanismo de enfrentamento contra as ações do capital e de fortalecimento político da comunidade a partir de processos de articulação dos saberes do cotidiano.

Atentemos para as palavras do Raimundo¹⁴ sobre práticas constitutivas do sujeito ético-político:

Olha, eu posso falar por mim, eu sou inimigo da escola, eu faço tudo para o aluno não colar. Por isso que eu explico, reexplico, falo, comento, eu acho que a cola no meu ponto de vista é um ato ilícito e isso vai para sociedade. O que é mais fácil para ti? Passar de ano colando ou estudando? Colando. O que é mais fácil tu crescer na vida em sociedade ou trabalhar honestamente ou roubando? Roubando. Segundo essas visões que você vê no dia a dia que vem dessa coisa da cola. E pior que não fica só nos alunos, se é um aluno que tira nota 10 aqui que colou o outro que tirou 6 e não colou ele ainda vem dizer que é idiotice não colar. Ele ainda incentiva os outros a cometerem um ato ilícito.

Práticas desenvolvidas sob esta perspectiva possibilitam a solução de questões didáticas envolvendo posicionamento ético-político docente. Desse modo, o compromisso com as opções políticas e educacionais emancipadoras nas práticas formativas é mecanismo

¹⁴ Nome fictício adotado para preservar a face pública do entrevistado.

de construção do sujeito também ético-político, colaborando ainda para que o Ensino Médio faça sentido na vida do estudante, pois fortalece a integração dos saberes de Professores aos saberes de alunos e comunidade por meio das práticas que compreendem o cotidiano dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção de saberes.

Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social. Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (ARAUJO, 2013, p. 1).

A ampliação da percepção da atividade do homem em contraposição à sua alienação em uma concepção marxiana de práxis e tendo o homem como mediador desse processo, que práxis “[...] é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”. No caso do SOME, ele oportunizou uma mudança na vida dos sujeitos, consubstanciando em uma práxis política porque foi por meio dos processos formativos integradores que ocorreu a transformação na vida dos sujeitos (VASQUEZ, 2011, p. 76).

A integração entre a prática social e o conhecimento organizado é fator determinante para o desenvolvimento de práticas de atuação transformadoras da realidade.

O ensino precisa estar calcado na experiência social concreta dos alunos, exigindo também uma atuação fundamental do professor que vai transformar a massa de conhecimentos existentes numa matéria preparada, ordenada e simplificada para ser assimilada pelo aluno. Aí é que se encontra o cerne do trabalho pedagógico: no confronto da prática social do aluno com o conhecimento organizado trazido pelo professor, o que propicia o desenvolvimento de novas formas de atuação sobre a realidade (MARLI; MEDIANO, 2013, p. 191).

O Ensino Médio, sob esta perspectiva, não seria apenas uma forma de integrar os saberes, mas uma proposição de formação que compreende a importância da formação inteira, com possibilidades de sistematização da cultura de um processo formativo que promova o desenvolvimento de suas capacidades em suas múltiplas dimensões, ou seja, “[...] de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (ARAUJO, 2014, p. 68).

Em sua essência, a constituição dos saberes sociais, aqui defendida, surge da integração dos saberes organizativos dos egressos aos saberes historicamente acumulados pela

humanidade, no caso do SOME, decorrentes de uma necessidade em modificar sua realidade, buscando saberes que possam consubstanciar processos formativos que ofertem formação com perspectivas de “nível mais elevado de estudo” e/ou inserção imediata no mercado de trabalho, já que o SOME, no recorte temporal, foi também profissionalizante, considerando, ainda, o contexto da produção dessa formação, desses saberes, isto porque:

[...] Toda “aplicação” de princípios técnicos-científicos é sempre, em parte, uma reinvenção local, e toda atividade entre estas normas é sempre, mais ou menos, uma “gramática do uso de si” situada entre estas normas antecedentes e a necessidade de dar-se a si mesmo normas, aí onde as primeiras são “inacabadas (SCHWARTZ, 2003, p. 12).

A organização da comunidade evidenciada nos processos formativos efetivados nas práticas dos docentes do SOME foi se constituindo elemento relevante para que os jovens da Vila de Juaba buscassem, por meio de sua organização política, a integração dos saberes dos Professores aos saberes das experiências por eles vivenciadas na comunidade, nas relações de trabalho, nas relações de lazer, ou seja, o processo de organização política mediado pelo SOME, como já exposto, foi possível por se tratar de organização por meio das relações socialmente construídas nas vivências desses sujeitos da comunidade da Vila de Juaba.

Sustenta-se, que a atitude ético-política docente presenciou desafios em materializar processos formativos integradores no SOME, mas que os sujeitos inseridos no processo de integração de saberes enquanto forma de fortalecimento da classe trabalhadora em prol de seus interesses constituíam em suas práticas, seja de aprendizagem, seja de ensino, atitudes humanas capazes de elucidar a transformação social, com o compromisso político com a formação dos trabalhadores, conscientes de que é na Escola que a face da sociedade é reproduzida e, dependendo do caso, materializada. Esse processo de construção de atitudes humanas somente foi possível pela presença dos docentes na Vila de Juaba.

Alerta-se que somente as práticas formativas de Professores, bem como de alunos discentes e da comunidade, não sejam o bastante para a formação do sujeito em sua completude. Também as condições objetivas de sua realização devem ser garantidas, compreendendo que a materialização de um ambiente favorável é elemento que pressupõe a integração, considerando a realidade social e os sujeitos participantes desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto sócio histórico analisado, os egressos do SOME desenvolveram organização política por meio das relações sociais na Vila de Juaba, como possibilidade de

construção contra as ações do capital e corroborando com seus interesses. Essa organização política dos egressos favoreceu o desenvolvimento de processos formativos no SOME que integraram os saberes do cotidiano aos saberes científicos e, aqui, esta integração é considerada como saberes sociais.

Contudo, nesses processos formativos, que integraram os saberes sociais, foram desenvolvidas práticas que resultaram em disputas materializadas em processos formativos outros, por exemplo, a negação do Estado em assegurar ensino de qualidade aos egressos, não oferecendo-lhes condições de estruturas físicas adequadas ao bom andamento das atividades escolares, mas esse Estado também ofertou, mesmo sob condições adversas, Ensino Médio para uma região antes não atendida por esse nível de ensino, importante para o desenvolvimento de organização política e prosseguimento do ensino defendido pelos egressos e comunidade de Juaba.

O fortalecimento político dos egressos se deu ao perceberem que o SOME, uma política de Estado, possibilitaria progresso para a região em ofertar Ensino Médio onde antes não existia, convergindo para o entendimento de que a integração dos saberes sociais era importante para a constituição dos egressos como seres sociais por meio de processos formativos potencializadores que valorizaram a organização política, configurando ainda entre os egressos a sua legitimação de classe em intervir a favor de seus interesses.

Considera-se que a práxis política desenvolvida a partir da organização dos egressos em meio às suas relações sociais teve como produto uma relação indissolúvel entre os saberes sociais, mas que tiveram em sua constituição processos formativos fragmentários e processos formativos integradores, possibilitando a organização política que colaborou com a mudança na realidade dos egressos.

Da empiria infere-se que os egressos produziram saberes sociais impulsionados por sua organização política por meio de processos formativos, mas esses processos aconteceram de forma dialética, pois no interior dessa formação ofertada no SOME surgiram elementos da oferta do ensino para cumprimento burocrático, o que favorece a fragmentação de saberes, além de elementos como a atitude ético-política docente que fomentou a construção de uma formação como forma de resistência às ações do capital.

Outra reflexão importante a ser considerada foi aprofundar a leitura da oferta do SOME como objeto das lutas de classes, preconizando a gênese da fragmentação dos saberes com a Divisão Técnica do Trabalho que posteriormente, na década de 1990, período de implantação do SOME em Juaba, esteve ancorada na perspectiva da globalização neoliberal.

As análises permitiram, também, entender que, além da formação ofertada no SOME por meio de seus processos formativos desenvolvidos em integração com os sujeitos inseridos nesses processos, a integração dos saberes é importante como elemento nuclear para a compreensão da construção do ser social jovem, objetivando a superação dos problemas sociais, educacionais, econômicos, ou seja, por meio da organização política, o egresso passa a ter condição de transformar a sua realidade.

Esta investigação, assim analisada, fundamentada pelo estudo de caso, examinando uma determinada realidade social e educativa, permite também a compreensão de elementos universais, porque a produção de saberes tem um viés que passa pela produção da cultura que é acumulada historicamente pela humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em <http://etsus.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/64/2015/04/DECRETO_5154.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do trabalho e da atividade do homem**. In: CONGRESSO FILÓSÓFICO MUNDIAL. Viena, 1969. Anais... Viena, 1969.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas: Editora Alínea, 2008. (Col. Educação em debate).

NOSELLA, P. **Ensino médio à luz de Gramsci**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

OLIVEIRA, D. **Por uma educação profissional democrática e emancipatória**. In: OLIVEIRA, R. Jovens e Ensino Médio profissional: Políticas públicas em debate. Campinas: Papyrus, 2012. (Col. Papyrus Educação).

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Lei n. 7.806, de 29 de abril de 2014. Disponível em < www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf> Acesso em: 25 mar. 2016.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

RUMMENT, S.M. **Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência**. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs). Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro, 2011.

SOLEDADE, E. V.; SILVA, G. P. **O Ensino Médio no Estado do Pará: a experiência do Ensino Modular**. In: OLIVEIRA, J.P.G.; RODRIGUES, D.S.; PRAZERES, M. S. C.; MENDES, O. C. (Orgs.). Educação, identidade e conhecimento na Amazônia Tocantina: diálogos científicos. Cametá: Campus Universitário do Tocantins, 2013.

SNYDERS, G. **Escola, classes e lutas de classes**. São Paulo: Martins e Fontes, 1976. (Col. Psicologia e Pedagogia).

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em 27.03.2019
Aprovado em 09.04.2019

NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE – O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Mauro Cezar Coelho¹
Wilma de Nazaré Baía Coelho²

RESUMO

O artigo aborda a formação docente, tendo em vista o espaço destinado ao saber escolar nos cursos de formação de professores de História. Para tanto, analisa os saberes que concorrem para a docência, cujo objetivo é demarcar as três competências que o professor deve compreender: o saber de referência, o saber sobre os processos de ensino-aprendizagem e o saber sobre os sujeitos com os quais interage. Nesse sentido, os autores consideram a legislação que reformula a perspectiva nos currículos da Educação Básica e os processos de formação de professores de História, de modo a perceber o lugar ocupado pelas discussões acerca das questões que interessam à Escola, seus agentes e o saber ali operado. Concluem que o saber docente não apenas cumpre função periférica nos processos de formação, como assumem um sentido meramente instrumental, o que denota uma fragilidade na formação docente em história na dimensão pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores. Saber histórico escolar. Saber historiográfico

ABSTRACT

NOTES ON TEACHER TRAINING - HISTORICAL SCHOOL KNOWLEDGE IN HISTORY TEACHER TRAINING COURSES

The article deals with teacher training, in view of the space destined to the school knowledge in the training courses of History teachers. To do so, it analyzes the knowledge that competes for teaching, whose objective is to demarcate the three competences that the teacher must understand: the knowledge of reference, the knowledge about the teaching-learning processes and the knowledge about the subjects with which it interacts. In this sense, the authors consider the legislation that reformulates the perspective in the curricula of Basic Education and the processes of formation of History teachers, in order to perceive the place occupied by the discussions about the issues that interest the School, its agents and the knowledge there operated. They conclude that teacher knowledge not only fulfills a peripheral function in the training processes, but also assumes a merely instrumental sense, which indicates a fragility in teacher training in history in the pedagogical dimension.

Key words: Teacher training. Knowing school history. To know historiographical.

INTRODUÇÃO

A formação docente tem estado em pauta nas últimas duas décadas. Em um intervalo de quatorze anos, as diretrizes para os cursos de formação docente sofreram duas alterações significativas.³ Ambas demarcam a especificidade da formação docente e seu caráter

¹ Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2006). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará. E-mail: mauroccoelho@yahoo.com.br

² Doutora em Educação/UFRN. Professora Associada III da UFPA. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

³ Desde 1996, as políticas de formação docente estão remetidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

independente – por meio do que estabelecem as diretrizes, a licenciatura não compreende um complemento, nem, tampouco, a aquisição de uma competência adicional, de natureza técnica, que licencia para o exercício da docência. A formação de professores emerge da discussão como um espaço de desenvolvimento de um saber específico. Além disso, verifica-se a intensificação das discussões sobre formação continuada, as quais são acompanhadas por políticas voltadas para a qualificação de professores em diversos níveis.⁴ Estamos, pois, em um momento propício para a reflexão sobre a formação de professores.

Nesta oportunidade, pretendemos refletir sobre a formação docente, abordando o espaço destinado ao saber escolar nos cursos de formação de professores. Consideraremos, então, a formação oferecida pelas licenciaturas – neste caso, em História. Nossa intenção é perceber o lugar ocupado pelas discussões acerca das questões que interessam à Escola, seus agentes e o saber ali operado, tendo em vista os processos de formação de professores de História. A motivação para a reflexão que oferecemos emergiu das questões colocadas pela pesquisa em andamento. Ao debruçarmo-nos sobre os livros didáticos e percebemos o saber histórico operado por eles, consideramos pertinente investir na compreensão das formas pelos quais este mesmo saber é pensado nos cursos de formação docente. Trata-se de movimento inicial,⁵ o qual esperamos aprofundar no futuro.

A reflexão está organizada em dois momentos. No primeiro deles, nos ocupamos com os saberes que concorrem para a docência em História. Nosso objetivo é demarcar as três competências que o professor, qualquer professor, deve compreender: o saber de referência, o saber sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre os sujeitos com os quais interage e conformam o fim último de sua função social e política – o aluno. No segundo momento, apresentamos um ensaio de quantificação do espaço dispensado a cada um destes domínios

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Nesse período, o Conselho Nacional de Educação elaborou duas reformulações importantes. A primeira, consubstanciada em dois instrumentos: Resolução CNE/CP N. 01, de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as diretrizes para os cursos de formação de professores. E Resolução CNE/CP N. 02, de 19 de fevereiro de 2002, definindo a carga horária para os mesmos cursos. A segunda, alterando as duas resoluções anteriores, conforme Resolução CNE/CP N. 02, de 01 de julho de 2015, propondo novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

⁴ Por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, um conjunto de políticas públicas voltaram-se para a formação docente, com vistas, especialmente, ao combate às desigualdades educacionais em diferentes âmbitos, com foco privilegiado em ações de Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. Em outra perspectiva de formação, o Ministério da Educação implantou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, com o propósito fundamental de formação continuada de professores.

⁵ Mauro Cezar Coelho apresentou os dados desta pesquisa no XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-RS: Ensino, Direitos e Democracia, sob o título A Escola e as Licenciaturas em História: discutindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (qual seu lugar nos cursos de formação de professores de História?).

nos cursos de licenciatura em História. Nossa intenção é, simplesmente, apontar o investimento feito na formação das três competências fundamentais da docência em cursos de formação de historiadores. Neste último momento, que fique claro, não avançamos em análises que considerem outras variáveis que não a carga horária dos cursos. Pretendemos, pois, tão somente apontar algumas notas sobre as Licenciaturas em História.

1. LICENCIATURA EM HISTÓRIA: SABER HISTORIOGRÁFICO E SABER ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE⁶

Refletir sobre os processos de formação de professores de História exige ter em conta a participação da Escola nos procedimentos de construção da memória e da consciência histórica para a comunidade escolar. Por anos, a Escola protagonizou os processos de delineamento da memória histórica, principalmente no que tange à vulgarização de narrativa sobre a formação do Brasil. Protagonismo não quer dizer, evidentemente, condução solitária. Um conjunto de expressões culturais, como a música, a literatura e dramaturgia, foi pródigo em oferecer versões sobre a construção do país e sobre a índole de sua gente. Mas, a Escola vem se conformando como a instância responsável por dois aspectos relacionados à sua função social: o encaminhamento de um processo formativo (voltado para a iniciação e o desenvolvimento do pensamento formal) e a socialização de parâmetros éticos e morais, estabelecidos pela sociedade. Logo, a Escola, diferentemente daquelas expressões culturais, está vinculada a um projeto que é tanto político quanto social, o qual se expressa nos instrumentos regulatórios da Educação Básica. Em função do exposto, no que concerne à memória histórica, à Escola importa menos o conteúdo da versão do que sua representatividade social e política, de modo que a História seja percebida e incorporada em acordo com sua função social: suporte para o desenvolvimento cognitivo e parâmetro ético e moral dos alunos.

Diante disso, ainda que a Escola não usufrua mais do protagonismo já experimentado na lida com a memória, posto que compartilha, hoje, com diversos outros suportes, como as mídias audiovisuais disponibilizadas pela rede mundial de computadores, jogos eletrônicos, revistas de circulação nacional especialmente ocupadas com a temática histórica, ela se mantém como instância importante nos processos de formação da memória histórica. A Escola se mantém, ainda (a despeito das ameaças em contrário) como o espaço no qual a memória pode (e deve) ser criticada. Além disso, para muitos dos cidadãos, alunos da

⁶ As considerações que seguem foram elaboradas por Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho apresentadas em artigo publicado em 2013. COELHO Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (2014).

Educação Básica, ela se mantém como a única instituição na qual se estabelece uma abordagem sistemática com a memória histórica, particularmente no que se refere à conformação da nacionalidade. É nela que *uma* narrativa acerca da construção do Brasil é tornada conhecida, por meio da apropriação feita pela mesma Escola a partir do saber historiográfico, das formulações da literatura didática e do saber docente.

Assumimos, por conseguinte, que o saber escolar acerca do passado, conformado em memória histórica, é um saber singular. Mesmo reconhecendo as remissões que o vinculam ao saber historiográfico – posto tratar-se de conhecimento histórico – entendemos ser ele um saber específico. O saber histórico escolar incorpora o saber historiográfico, mas não é definido por ele. Na Escola, menos que compreender o passado, o saber histórico está remetido aos subsídios que oferece à formação escolar: o incentivo ao amadurecimento cognitivo e à apropriação e ao desenvolvimento do pensamento formal, a partir do contato com o saber disciplinar. Nesse sentido, as abordagens sobre o passado conformam um empreendimento tão amplo quanto complexo que visa, entre outros propósitos, a apropriação de competências e habilidades que tornem o estudante capaz de exercer a análise e a crítica da memória.

Decorre daí que o aprendizado do saber historiográfico constitui uma das balizas da atuação do professor de História da Educação Básica, mas não a esgota. O saber histórico escolar sintetiza aquelas balizas, indicando o lugar ocupado por cada uma das competências docentes.⁷ Importa, então, refletir sobre esse saber.

Ana Maria Monteiro é referência acerca do saber histórico escolar. Em obra de leitura obrigatória por todos aqueles que tem no ensino de história a razão do ofício, a autora destaca o fator estruturante do saber escolar – a perspectiva educativa.⁸ O caráter educativo empresta não somente forma aos saberes operados pela escola, mas define-os, atribuindo sentido aos saberes disciplinares. Ou seja, os saberes de referência estão a serviço de uma função pedagógica, a qual determina seus lugares, importâncias e as relações que estabelecem entre si. A função pedagógica, a perspectiva educativa, compreende dois fatores estruturantes daquele saber: a axiologização (os valores que permeiam a formação oferecida) e a didatização (as transformações a que o saber de referência é submetido com vistas aos propósitos educativos).⁹

⁷ PERRENOUD, Philippe (2000)

⁸ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa (2007).

⁹ Idem, p. 81-111.

A consideração da especificidade do saber histórico escolar¹⁰ remete à discussão sobre o seu lugar nos cursos de formação de professores de História – que espaços as dimensões que o conformam ocupam nos cursos de Licenciatura? Com esse objetivo, abordaremos o enfoque dispensado a dois aspectos do saber histórico escolar, o domínio historiográfico e o domínio da docência – relativo aos demais fatores estruturantes desse saber.

Para este texto, analisamos as trajetórias curriculares de treze cursos de licenciatura em História. Os cursos foram selecionados considerando, em primeiro lugar, a disponibilização do Projeto Político Pedagógico por meio da rede mundial de computadores. Optamos por trabalhar apenas com os dados de cursos oferecidos por universidades federais, com vistas a garantir maior uniformidade aos dados e maior representatividade no universo pesquisado – razão pela qual consideramos, dentre as universidades federais, as universidades dos estados da União e não instituições de cidades ou regiões. Nossa intenção foi, também, garantir o acesso a um projeto político pedagógico operado por um corpo docente mais experimentado e a um curso consolidado. Diante de tais critérios, o universo resultante congregou treze cursos, assim distribuídos: um curso da região Centro-Oeste, três cursos da região Norte, quatro cursos da região Nordeste, três cursos da região Sudeste e dois cursos da região Sul.

Ao analisarmos os percursos curriculares, consideramos os aspectos comuns, conforme o estabelecido pela legislação vigente,¹¹ de forma a identificar aspectos comuns e destacar as especificidades. Conforme estabelece tal legislação, os cursos de graduação na modalidade licenciatura devem ter carga horária mínima de 2.800 horas, das quais 1.000 horas assim distribuídas: 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, 400 horas de Estágio Supervisionado e 400 horas de Prática como Componente Curricular. Todos os cursos analisados destinavam mil horas para as atividades exigidas, as quais não foram consideradas na análise que oferecemos.

Conforme dá conta a mesma legislação, as atividades acadêmico-científico-culturais têm por objetivo possibilitar aos alunos a ampliação de sua experiência de formação, por meio da escolha de atividades que possibilitem o estabelecimento de nexos com o curso escolhido. A prática como componente curricular e o estágio supervisionado são, também, espaços de formação. A primeira pretende facultar aos futuros professores o trato com o cotidiano escolar, de modo a familiarizá-lo com as questões vivenciadas pela escola. Oferecida desde o primeiro ano de formação, ela pressupõe a incorporação das questões experimentadas pelos

¹⁰ VALDEMARIN, Vera Teresa (1998); CARDOSO, Oldimar Pontes (2007).

¹¹ Referimo-nos à Resolução CNE/CP N. 01, de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as diretrizes para os cursos de formação de professores e Resolução CNE/CP N. 02, de 19 de fevereiro de 2002, instituindo a carga horária para os mesmos cursos (ambas citadas, anteriormente).

alunos nas disciplinas de cunho teórico-científico. O estágio supervisionado é um espaço de formação, mas também de exercício de saberes adquiridos nas demais disciplinas. Ao contrário do que ocorre com a prática como componente curricular, nele se espera que o futuro professor exercite (e desenvolva) as competências e habilidades da docência apreendidas ao longo da formação.

Tais atividades formativas são exigidas pela legislação. Elas não compreendem qualquer inflexão da parte dos corpos docentes dos cursos de licenciatura, no sentido de promover-las. Elas certamente incorporam a discussão acumulada acerca dos processos de formação docente, especialmente a importância da experiência e da familiarização com os problemas da Escola. No entanto, não conformam uma opção dos projetos políticos pedagógicos. Diante disso, não as consideramos para a análise aqui proposta. Nos concentramos, como se pode deduzir, nas demais disciplinas, aquelas sobre as quais os corpos docentes dos cursos analisados tiveram autonomia para deliberar. Nossa intenção foi perceber, por meio delas, o espaço destinado à formação do professor, para além do que exige a legislação – a qual encaminha os aspectos práticos do desenvolvimento das competências dos docentes.

Em relação a estas atividades curriculares, após a consideração dos percursos dos treze cursos, procedemos a uma outra delimitação, com vistas a uniformização dos dados. Consideramos para efeito de análise apenas as atividades obrigatórias – aquelas que todos os futuros professores deveriam, necessariamente, cursar, a fim de concluir o processo formativo. Esse conjunto foi categorizado em dois grupos de atividade – as voltadas para o Saber Historiográfico e aquelas ocupadas com o Saber da Docência. Trata-se, evidentemente, de uma categorização com vistas a perceber diferenças no escopo das atividades. Está claro para nós que o saber de referência conforma o saber docente e é dele inseparável. No entanto, para efeito de análise e em conformidade com as discussões acerca do saber histórico escolar, buscamos perceber o lugar dos demais saberes, além daquele referente, nos processos de formação de professores de História. Iniciemos pelo saber historiográfico.

Denominamos de Saber Historiográfico o conjunto de atividades ocupadas com o conhecimento histórico. Consideramos, neste caso, as atividades que buscam dar conta da origem e do percurso da Disciplina, além de seus fundamentos teóricos e metodológicos. Fazem parte do escopo, ainda, as atividades voltadas para a familiarização com períodos ou temas, aquelas que estabelecem diálogos com outras disciplinas e as responsáveis pelo tratamento de aspectos conformadores do ofício. Atividades curriculares relativas à introdução aos estudos históricos (como Teoria e Metodologia), a abordagens de períodos

(como Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea), de espaços (Brasil, América, Região) ou de temas (como Economia, Ideias Políticas, África e Cultura Afro-Brasileira, História Indígena e disciplinas temáticas), assim como aquelas voltadas para o diálogo com outras disciplinas (Antropologia, Filosofia, Geografia e Sociologia) compreendem esse conjunto.

Consideramos que tais atividades cumprem uma função importante no processo de reconhecimento e de reprodução dos modos de construção do Saber Historiográfico. Por meio delas, os cursos pretendem, em conformidade com o que afirma a discussão acerca da produção do saber histórico,¹² desenvolver nos futuros professores o trato com três instâncias do ofício: a produção historiográfica, as fontes e os aportes teóricos. Assim, o Saber Historiográfico operado e facultado pelos processos formativos analisados pretende dar conta do conhecimento acumulado que conforma e ao mesmo tempo institui o saber de referência. A produção historiográfica cumpre função estruturante, posto permitir que os futuros professores de História se familiarizem tanto com as formas assumidas pelas narrativas produzidas pelos historiadores quanto com os temas, os problemas, os objetos e os percalços enfrentados pelas análises. O saber ora em discussão pretende, também, iniciar o aluno da licenciatura em História nos processos que transformam os documentos em fontes e como estas são objeto de um conjunto controlado de processos que permitem o engendramento de análises e de modelos de explicação/interpretação do passado.¹³ Em seguida, o Saber da Docência.

No que se refere aos saberes da docência, não pudemos adotar a mesma perspectiva em relação ao saber de referência. Isto se deve ao fato de que, ao contrário do ocorrido com os saberes de referência, os saberes da docência não conformam apenas uma área do conhecimento. Eles se constituem por meio de uma perspectiva e de uma postura interdisciplinar.¹⁴ Ou seja, não apenas eles exigem, nos processos de formação, o recurso de várias áreas disciplinares, como demandam, na Escola, uma atitude de pensamento pautada na conjugação dos vários fatores relacionados à condução da vida escolar.¹⁵

Tal fator estruturante dos saberes da docência levou-nos a privilegiar categorias que

¹² Destacamos aqui, duas obras: FURET, Francois. A oficina da história. Lisboa: Gradiva, [s.d.], p. 7-37 e CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir.) (1984. p. 18-48).

¹³ Sobre tais questões, limitar-nos-emos a indicar duas contribuições de um mesmo autor: LE GOFF, Jacques. História. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 17-166 e 535-549.

¹⁴ GAUTHIER, Clermont et al. (2006); TARDIF, Maurice. (2002); BORGES, Cecília (2001).

¹⁵ FAZENDA, Ivani (1992); BOCHNIAK, Regina (1992); FRAGA, Dinora; SILVEIRA, Nádia Geisa (1995); FAZENDA, Ivani (1999).

expressassem e incorporassem a diversidade de perspectivas e posturas presentes nas atividades curriculares voltadas para a formação das competências e habilidades que se espera ser de domínio do professor. Inspirados em formulação tornada recorrente a partir das reflexões de Flávia Heloísa Caimi, segundo a qual para ensinar História a alguém é preciso saber de História, saber de Ensinar e saber de Alguém,¹⁶ assumimos como categorias observáveis do Saber da Docência, as atividades curriculares voltadas para os processos de ensino e para o conhecimento sobre os alunos. Por meio de tais categorias, esperamos atentar para duas dimensões da atuação docente, as quais, espera-se, estejam contempladas nos processos de formação de professores de História.

Em primeiro lugar, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como um domínio que requer especialização e aprofundamento. Parte-se do princípio de que, para os processos de ensino e aprendizagem, o saber de referência não esgota as operações possíveis a serem concretizadas pelo professor. Tampouco se considera que estas últimas são facultadas a partir do domínio de um conjunto de técnicas de “ensinagem”, de modo a garantir a transposição do saber de referência em saber escolar. Conforme aponta extensa literatura, os processos de ensino e aprendizagem compreendem o domínio da didática, da epistemologia da aprendizagem, da função social do conhecimento e da Escola, dos projetos em disputa, expressos no currículo escolar, e dos sentidos dado à formação pela sociedade envolvente.¹⁷ Sem isso, se corre o risco de assumir o ensino de dado saber como um fim em si mesmo e da Escola como uma instituição livre das interferências da sociedade que a constitui.

Em segundo lugar, o entendimento de que os processos de ensino e aprendizagem não se dão por sobre uma tábula rasa, a qual simplesmente absorve o que lhe é apresentado de modo integral e uniforme. Entender o sujeito do processo da aprendizagem e do ensino, o aluno, é fundamental. Nesse sentido, os estudos sobre a psicologia da aprendizagem e a psicologia da infância e da adolescência têm sido essenciais para a compreensão das operações realizadas na apropriação do conhecimento.¹⁸ Entender as operações realizadas por tais sujeitos assume um papel determinante nas escolhas feitas pelos docentes acerca de quando e de como abordam isto ou aquilo.

E não só. Se apropriar de estruturas do conhecimento que permitam problematizar como pensam é fundamental, mas saber quem são também. Os alunos da Educação Básica são

¹⁶ CAIMI, Flávia Eloisa (2006); idem (2008).

¹⁷ WERNECK, Vera Rudge (2006).

¹⁸ PIAGET, Jean (1980); PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel (1994); ALMEIDA, José Luis Vieira; TREVISÓ (2014); VYGOTSKY, Lev Semiónovitch (2008).

agentes sociais inseridos em condições que afetam o modo pelo qual concebem a Escola, a Educação e a forma como delineiam sua relação com o conhecimento. Além disso, a infância, a adolescência e a juventude conformam estágios da vida experimentados historicamente. Ou seja, em que pese a importância dos estudos da psicologia para a compreensão das formas de desenvolvimento cognitivo, tais agentes são crianças e jovens que vivem suas experiências no tempo – daí que percebê-los na sua especificidade compreendendo os significados que as fases etárias assumem no mundo no qual estão inseridos é parte essencial do processo de conhecê-los.¹⁹ Daí atentarmos para a existência de atividades curriculares voltados para a História da Infância e da Adolescência ou que problematizassem a clientela de escolas públicas – destino da imensa maioria dos egressos dos cursos de formação de professores de História.

Em síntese, a análise empreendida buscou distinguir, nas grades dos cursos selecionados, os saberes voltados para a formação historiográfica e aqueles comprometidos com a docência. Deixou de considerar nesse conjunto, as atividades curriculares obrigatórias, estabelecidas pela legislação vigente, com vistas à formação do professor. Nosso objetivo foi perceber o dimensionamento dado pelos docentes dos cursos ao saber histórico escolar nos processos de formação do professor de História. Vejamos, em seguida, como se conformam os percursos curriculares de formação que analisamos.

2. PERCURSOS DE FORMAÇÃO – SABER HISTÓRICO E SABER DOCENTE

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os dados coletados. Antes, porém, uma consideração acerca da identificação das instituições selecionadas. Não nomearemos as instituições. Nos referiremos a elas por um número e pela sigla da região na qual se encontra (assim, 1S identifica uma das duas instituições da região Sul, por exemplo). Por meio desse recurso, buscamos privilegiar as questões aqui colocadas, sem sugerir que são exclusivas das instituições com as quais trabalhamos. Estas são referências nos estados da união onde se encontram, de modo que boa parte do que pontuam é apropriado pelas instituições circundantes.

Também importa destacar o critério adotado por nós para sopesarmos o espaço destinado a cada uma das dimensões da docência nos percursos curriculares. Consideramos, aqui, a legislação em vigor, a qual estipula em horas o tempo destinado aos componentes

¹⁹ Destacamos os seguintes estudos. KEHL, Maria Rita (1999); CARDOZA, Isabela Fonseca (2003); CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Bonde do mal: notas sobre território, cor, violência e juventude numa favela do subúrbio carioca. In: REZENDE, Claudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne (2001. p. 83-153); DAYRELL, Juarez (2002); LIMA, Ari (2002); MAGRO, Viviane Melo de Mendonça (2002); GARBIN, Elisabete Maria (2003).

curriculares responsáveis pelo trato com as competências dos futuros professores nos percursos das licenciaturas. Diante disso, optamos por considerar o tempo investido pelos cursos em cada um dos saberes referidos anteriormente.

Antes, porém, vejamos como se estrutura a distribuição do tempo em todos os cursos.

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA POR ATIVIDADES CURRICULARES (em horas)						
	Instituição	Atividades Curriculares				
		Total	Estágio Supervisionado	Prática c/Componente Curricular	Teórico Científicas	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
	1 CO	3268	400	0	2668	200
	1 NE	2800	400	400	1800	200
	2 NE	2985	405	0	2370	210
	3 NE	2830	405	0	2145	280
	4 NE	2865	405	0	2250	210
	1 N	2865	420	420	1815	210
	2 N	2860	500	300	1860	200
	3 N	3420	420	420	2370	210
	1 SE	3300	400	525	2175	200
	2 SE	2805	405	360	1830	210
	3 SE	3240	400	450	2190	200
	1 S	3366	486	144	2496	240
	2 S	2880	450	0	2430	0

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

Como se pode notar, todos os cursos cumprem com o mínimo estabelecido para a carga horária dos cursos de licenciatura: 2800 horas. No entanto, nem todos cumprem com todos os fundamentos. Percebemos que em algumas instituições, a Prática como Componente Curricular é associada a outras atividades curriculares, desempenhando uma função complementar àquelas atividades.²⁰ Nestes casos, não ficam estabelecidas duas premissas relativas à Prática como Componente Curricular. Em primeiro lugar, seu lugar como campo de aprendizagem e de prática das competências relativas à docência. Em segundo lugar, sua condição de espaço no qual se vivencia e se discutem, a partir da

²⁰ Nos cursos em que verificamos a ocorrência desta prática, as quatrocentas horas destinadas pela legislação à Prática como Componente Curricular são agregadas às atividades teórico-científicas. Como exemplo, podemos considerar uma atividade curricular recorrente nos cursos analisados, a História do Brasil Colonial (que recebe denominações diversas a depender do currículo, independentemente do fato de tratar, via de regra, da experiência da Conquista e Colonização). Se a carga horária teórica da atividade perfaz 68 horas, ela é acrescida de mais algumas horas (doze, quatorze ou dezessete), as quais são atribuídas à Prática como Componente Curricular.

experiência, os problemas e as situações apresentadas pelo ambiente escolar.

Isto posto, consideremos a tabela. Fica claro que as atividades teórico-científicas ocupam a maior parte da carga horária dos cursos e, por conseguinte, concentram o escopo daquilo que os corpos docentes das instituições compreendem como necessário à formação. Para que se tenha uma noção do quanto representam as atividades Teórico-Científicas e de modo a adicionar mais um fator a justificar nossa opção por concentrar nelas a análise que propomos, apresentamos a mesma tabela, desta feita indicando o percentual de tempo destinado a cada uma das atividades curriculares.

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA POR ATIVIDADES CURRICULARES					
Instituição	Total (horas)	Atividades Curriculares (%)			
		Estágio Supervisionado	Prática c/Componente Curricular	Teórico Científicas	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
1 CO	3268	12,24	0	81,64	6,12
1 NE	2800	14,29	14,29	64,28	7,14
2 NE	2985	13,57	0	79,39	7,04
3 NE	2830	14,32	0	75,79	9,89
4 NE	2865	14,14	0	78,53	7,33
1 N	2865	14,66	14,66	63,36	7,32
2 N	2860	17,48	10,49	65,03	6,99
3 N	3420	12,28	12,28	69,30	6,14
1 SE	3300	12,12	15,91	65,91	6,06
2 SE	2805	14,44	12,83	65,24	7,49
3 SE	3240	12,35	13,89	67,59	6,17
1 S	3366	14,44	4,28	74,15	7,13
2 S	2880	15,63	0	84,38	0

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

Claro está, então, que os cursos analisados destinam, pelo menos, três quintos da carga horária para os componentes teórico-científicos. Logo, cabe considerar que saberes tais componentes privilegiam, ao demandarem tamanho espaço do tempo de formação do futuro professor de História. Nos deparamos, todavia, com um outro fator: parte da carga horária teórico-científica é de livre escolha dos alunos; ou seja, um percentual do tempo de formação é definido pelos alunos, em acordo com as ofertas das instituições nas quais estão inseridos. Vejamos como tal carga horária é distribuída nas instituições analisadas.

DISTINÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES TEÓRICO-CIENTÍFICAS OBRIGATÓRIAS E LIVRE ESCOLHA (%)				
Instituição	Atividades Curriculares			
	Carga Horária Total	Teórico Científicas (%)	Obrigatórias (%)	Livre Escolha (%)
1 CO	3268	81,64	81,64	0
1 NE	2800	64,28	57,14	7,14
2 NE	2985	79,39	67,33	12,06
3 NE	2830	75,79	71,55	4,24
4 NE	2865	78,53	72,25	6,28
1 N	2865	63,36	54,98	8,38
2 N	2860	65,03	65,03	0
3 N	3420	69,30	65,79	3,51
1 SE	3300	65,91	51,36	14,55
2 SE	2805	65,24	51,34	13,90
3 SE	3240	67,59	50,92	16,67
1 S	3366	74,15	62,03	12,12
2 S	2880	84,38	63,54	20,83

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

Como se vê, o grau de inserção e controle do percurso curricular dos futuros professores de História varia significativamente. A carga horária obrigatória compreende pelo menos cinquenta por cento da carga horária total. Não nos deteremos aqui na pertinência ou não da autonomia discente, nos cursos de licenciatura, sobre parte de sua formação. No entanto, não se pode esquecer um fator estruturante: no Brasil, professores concretizam um direito público, cujos detentores são crianças e adolescentes, para quem o modo como se dá o acesso e o exercício desse mesmo direito tem desdobramentos determinantes em sua trajetória de vida; o fato de a Educação constituir um direito do aluno deve servir de critério para definir o quanto da formação (voltada para a concretização de um direito que é de outro) pode refletir interesses que não os dos sujeitos dos direitos.

De todo modo, a consideração do percurso obrigatório para nós é fundamental, pois por meio dele podemos sopesar o que os percursos curriculares selecionados definem como a formação do futuro professor de História, desde a perspectiva dos professores formadores, nas universidades. Detenhamo-nos, então, nestes percursos obrigatórios. Em relação a eles, tabulamos, inicialmente, aquilo que concerne ao Saber Historiográfico e ao Saber Docente. Esclarecemos: tendo as atividades teórico-científicas como escopo da análise, observamos, nos percursos obrigatórios, aquelas voltadas para os domínios historiográficos e para os

domínios da docência, em acordo com as distinções já estabelecidas páginas atrás.

Atentemos para o quadro a seguir. Ele está organizado de modo a apresentar os seguintes dados, tendo a carga horária total dos cursos como parâmetro: o percentual de atividades obrigatórias e, em relação a elas, o quanto é dispendido para cada um dos domínios referidos.

ATIVIDADES TEÓRICO-CIENTÍFICAS OBRIGATÓRIAS SABER HISTORIOGRÁFICO E SABER DOCENTE (%)				
Instituição	Atividades Curriculares			
	Carga Horária Total	Teórico Científicas Obrigatória (%)	Saber Historiográfico (%)	Saber Docente (%)
1 CO	3268	81,63	59,12	22,52
1 NE	2800	57,14	48,00	9,14
2 NE	2985	67,33	55,28	12,06
3 NE	2830	71,55	47,70	23,85
4 NE	2865	72,25	61,78	10,47
1 N	2865	54,98	48,17	6,81
2 N	2860	65,03	58,74	6,29
3 N	3420	65,79	57,02	8,77
1 SE	3300	51,36	40,00	11,36
2 SE	2805	51,34	42,78	8,56
3 SE	3240	50,92	50,00	0,92
1 S	3366	62,03	45,99	16,04
1 S	2880	63,54	54,17	9,37

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

O primeiro recorte acerca dos conteúdos teórico-científicos obrigatórios deixa claro a preponderância do Saber Historiográfico em relação aos saberes da docência. As atividades curriculares voltadas para a introdução e desenvolvimento de competências comprometidas com a problematização do passado se sobrepõem às demais, considerando, inclusive, aquelas deixadas de fora da análise (estágios, práticas e atividades científico culturais). Importa esclarecer, então, que aspectos do ofício, relativos ao saber historiográfico, são privilegiados por tais percursos.

Com esse objetivo, consideramos as atividades curriculares voltadas para o Saber Historiográfico em cinco dimensões. Percebemos que uma parte das atividades curriculares é ocupada com o diálogo com outras disciplinas, a esta parte denominamos de Atividades Interdisciplinares. Outra parte é voltada para a abordagem de períodos, espaços ou agentes,

por meio das quais se tem acesso às análises acumuladas pela disciplina. Esta parte foi identificada por Atividades Historiográficas. Notamos que algumas atividades curriculares se voltam para os estudos de teoria e metodologia, de modo que as reunimos sob a categoria Atividades Teórico-metodológicas. Um grupo de atividades estão comprometidas com as competências necessárias à realização de pesquisas acerca do passado e foram agregadas na categoria Atividades de Pesquisa. Por fim, constatamos que algumas atividades estão direcionadas para o desenvolvimento de competências do ofício, como o trato com acervos, narrativas, correntes historiográficas etc., as quais foram juntadas na categoria Atividades de Competências do Ofício.

A seguir, apontamos como tais dimensões se apresentam nos cursos analisados.

DIMENSÕES DO SABER HISTORIOGRÁFICO								
Instituição	Carga Horária Total	Carga Horária Saber Historiográfico		Atividades Curriculares (%)				
		Carga Horária Saber Historiográfico (%)	Carga Horária Saber Historiográfico (horas)	Interdisciplinares	Historiográficas	Teórico/ Metodológicas	Pesquisa	Complementares
1 CO	3268	59,12	1932	3,11	67,08	14,29	12,42	3,11
1 NE	2800	48,00	1344	4,76	71,43	23,81	-	-
2 NE	2985	55,28	1650	3,64	76,36	14,55	5,45	-
3 NE	2830	47,70	1350	4,44	73,33	8,89	8,89	4,44
4 NE	2865	61,78	1770	10,17	69,49	13,56	3,39	3,39
1 N	2865	48,17	1380	-	78,26	13,04	8,70	-
2 N	2860	58,74	1680	7,14	50,00	17,86	10,71	14,29
3 N	3420	57,02	1950	6,15	69,23	6,15	9,23	9,23
1 SE	3300	40,00	1320	13,64	50,00	18,18	13,64	4,55
2 SE	2805	42,78	1200	5,00	65,00	15,00	-	15,00
3 SE	3240	50,00	1620	3,70	62,96	11,11	18,52	3,70
1 S	3366	45,99	1548	15,69	54,90	11,76	13,73	3,92
2 S	2880	54,17	1560	7,69	69,23	11,54	11,54	-

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

O quadro acima está assim organizado: na primeira coluna, as instituições; na segunda a carga horária total dos cursos; a segunda e a terceira colunas apontam o percentual da carga horária total voltada para o Saber Historiográfico e o quanto ele representa em horas; o grupo de colunas reunidas em Atividades Curriculares especifica a distribuição da carga horária apontada na terceira e quarta colunas, conforme os grupos de atividades e sua relação com a

formação pretendida.

O quadro acima deixa claro que a maior parte da carga horária destinada ao Saber Historiográfico volta-se para aquelas atividades curriculares identificadas pelos alunos como disciplinas de conteúdo – aquelas que *dão conta do passado*. Trata-se na verdade, das disciplinas que seguem tanto a tradição na disciplina no Ocidente quanto sua conformação no Brasil.²¹ As atividades voltadas para os domínios da historiografia, identificadas na coluna denominada «Historiográficas», ocupam pelo menos cinquenta por cento da carga horária voltada para o Saber Historiográfico, de modo que sopesá-las é fundamental. Daí nossa preocupação em perceber como esse volume de atividades vem sendo operado pelos cursos de formação.

Voltamo-nos, então, para as atividades curriculares identificadas com o domínio da historiografia, as quais compreendem a eixo estruturante da dimensão Saber Historiográfico. Aqui, mais uma vez, ocupamo-nos com as regularidades. Vamos ao quadro seguinte, no qual categorizamos as abordagens que compõem o eixo principal do Saber Historiográfico, as atividades de cunho historiográfico, ocupadas com a apresentação, debate, discussão e problematização da produção de conhecimento histórico, segundo os recortes estabelecidos pela tradição da disciplina. Assim, identificamos sete grupos de atividades.

Em primeiro lugar, aquelas ocupadas com a abordagem da trajetória brasileira. Nesse grupo reunimos as atividades curriculares que dão conta da História do Brasil, preponderantemente pensadas em termos cronológicos – a periodização segue a tradição, distinguindo a Colonização Portuguesa, o Império, a República Velha, a Era Vargas e o Tempo Presente. Em seguida, as atividades curriculares que se destinam à abordagem da trajetória ocidental, desde a periodização tradicional, tal como foi pensada no século XIX – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Aqui, encontra-se o eixo dos cursos analisados, posto que nenhum outro saber, nenhuma outra abordagem assume o mesmo espaço ou a mesma importância, em termos de carga horária alocada. Outro grupo é formado pelas disciplinas que tratam das histórias locais. Nelas, estudam-se os temas relativos aos lugares de memória eleitos pela tradição local.²² Dois conjuntos de atividades almejam cumprir as exigências estabelecidas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08,²³ compreendendo a História da África e a História Indígena. Nenhum dos dois conjuntos de atividades é atendido

²¹ Para o caso brasileiro ver FERREIRA, Marieta de Moraes (2012).

²² LE GOFF, Jacques (1994).

²³ BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

por todas as instituições da amostra. A trajetória americana, ao contrário está presente em todos os cursos analisados, constituindo o penúltimo conjunto de atividades. Mais uma vez, a perspectiva cronológica é determinante. Por fim, um conjunto de atividades aborda temas e problemas diversos, provavelmente em função da capacidade instalada de cada curso – neste conjunto estão desde disciplinas de tópicos temáticos, quando outras voltadas para as compreensões de sujeitos, enfoques e perspectivas analíticas.

DIMENSÕES DAS ATIVIDADES CURRICULARES - HISTORIOGRÁFICAS										
Instituição	Carga Horária Saberes Historiográficos	Carga Horária Atividades Historiográficas		Abordagens de Temas (%)						
		(%)	(horas)	História do Brasil	Modelo Quadripartite	Histórias Locais	História da África	História Indígena	História da América	Temáticas
1 CO	1932	67,08	1296	22,22	50	5,56	5,56	-	16,67	-
1 NE	1344	71,43	960	26,67	40	13,33	6,67	-	13,33	-
2 NE	1650	76,36	1260	23,81	42,86	9,52	9,52	-	14,29	-
3 NE	1350	73,33	990	18,18	42,42	9,09	9,09	-	21,21	-
4 NE	1770	69,49	1230	29,27	39,02	12,20	4,88	-	9,76	4,88
1 N	1380	78,26	1080	27,78	50	11,11	-	-	11,11	-
2 N	1680	50,00	840	28,57	42,86	14,29	-	-	14,29	-
3 N	1950	69,23	1350	26,67	33,33	13,33	4,44	8,89	13,33	-
1 SE	1320	50,00	660	27,27	36,36	9,09	9,09	-	18,18	-
2 SE	1200	65,00	780	38,46	38,46	-	7,69	-	15,38	-
3 SE	1620	62,96	1020	23,53	52,94	-	11,76	-	11,76	-
1 S	1836	54,90	1008	28,57	42,86	7,14	7,14	-	14,29	-
2 S	1560	69,23	1080	22,22	55,56	5,56	-	-	16,67	-

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

O modelo quadripartite, como se vê, é preponderante. Ele acaba por conformar o eixo

do que os cursos delineiam como a formação do Historiador, indicando, direta ou indiretamente, perspectivas, enfoques e as hierarquias subjacentes aos campos de investigação do conhecimento histórico.

Vejamos, agora, o saber docente. Conforme apontamos páginas atrás, o Saber Docente ocupa espaço mínimo nos percursos de formação.²⁴ Não obstante, ainda que o espaço de formação seja diminuto, ele expressa uma perspectiva acerca da docência e da relação mantida com o saber de referência. As atividades curriculares constituem um caminho para perceber ambas questões. Consideramos que para melhor entendê-las era necessário distinguir dois aspectos do saber docente, conforme adiantamos páginas atrás: o saber sobre ensinar e o saber sobre o aluno. Notemos, inicialmente, como tal distinção se dá nos percursos analisados.

No quadro seguinte, indicamos a relação do Saber Docente com a carga horária total dos cursos. Distinguímos, ainda, o percentual de cada uma das dimensões do saber docente – o saber sobre ensinar e o saber sobre o aluno, conforme reflexão apontada anteriormente.

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA – SABER DOCENTE					
Instituição	Relação com o Percurso			Distinção	
	Carga Horária Total	Percentual	Carga Horária Relativa	Saber do Ensino (%)	Saber do Aluno (%)
1 CO	3268	22,52	736	18,48	4,04
1 NE	2800	9,14	256	6,86	2,29
2 NE	2985	12,06	360	8,04	4,02
3 NE	2830	23,85	675	18,55	5,30
4 NE	2865	10,47	300	4,19	6,28
1 N	2865	6,81	195	6,81	-
2 N	2860	6,29	180	6,29	-
3 N	3420	8,77	300	7,02	1,75
1 SE	3300	11,36	375	9,55	1,82
2 SE	2805	8,56	240	6,42	2,14
3 SE	3240	0,92	30	-	0,92
1 S	3366	16,04	540	13,90	2,14
2 S	2880	9,37	270	8,33	1,04

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

Por meio do quadro, notamos, inicialmente, a importância dispensada ao Ensino nos

²⁴ Conforme o quadro «Atividades Teórico-Científicas Obrigatórias – Saber Historiográfico e Saber Docente.

curso analisados. Dos treze cursos considerados, em sete a carga horária voltada para o Saber Docente não alcança dez por cento da carga horária total do curso. Em outros três cursos, ela não perfaz quinze por cento do total do tempo de formação e em outros três ela não compreende vinte e cinco por cento. Em seguida, fica claro que o Saber Docente é entendido, preponderantemente, como saber sobre como ensinar. O aluno aparece como uma preocupação remota, quase residual.

Nosso movimento seguinte foi perscrutar as atividades curriculares que compõem o Saber Docente, conforme a distinção estabelecida. Vejamos os quadros.

DIMENSÕES DO SABER DOCENTE – ENSINO									
Instituição	Carga Horária Total	Carga Horária Saber Ensinar		Atividades Curriculares (%)					
		Carga Horária Saber Ensinar (%)	Carga Horária Saber Ensinar (horas)	Antr opol ogia da Edu caçã o	Filos ofia da Edu caçã o	Psic ologi a da Edu caçã o	Legi slaç ão	Did átic a	Com petê ncias
1 CO	3268	18,48	604	-	21,85	-	11,92	11,92	54,30
1 NE	2800	6,86	192	-	33,33	-	33,33	33,33	-
2 NE	2985	8,04	240	-	50,00	-	25,00	25,00	-
3 NE	2830	18,55	525	-	11,43	-	22,86	57,14	8,57
4 NE	2865	4,19	120	-	-	-	50,00	50,00	-
1 N	2865	6,81	195	-	-	38,46	-	61,54	-
2 N	2860	6,29	180	-	-	33,33	33,33	33,33	-
3 N	3420	7,02	240	-	25,00	-	-	75,00	-
1 SE	3300	9,55	315	-	19,05	19,05	19,05	42,86	-
2 SE	2805	6,42	180	33,33	33,33	33,33	-	-	-
3 SE	3240	-	-	-	-	-	-	-	-
1 S	3366	13,90	468	-	15,38	-	30,77	53,85	-
2 S	2880	8,33	240	-	-	12,50	25,00	25,00	37,50

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

Os percursos curriculares analisados sugerem que a discussão relativa ao Ensino é perpassada, em muitos dos cursos de formação, por uma instrumentalização do futuro professor para o exercício da docência. A preponderância de atividades curriculares voltadas para Didática, Legislação Educacional e Filosofia da Educação em quase todos os percursos em referência, quando associada ao domínio absoluto do saber de referência, sugere que os saberes sobre o ensino são percebidos como uma ferramenta de apoio, não como princípios epistemológicos. Saber ensinar, nesta perspectiva, compreende o domínio de certos

princípios, mas, sobretudo, dos procedimentos que permitem a “tradução” do saber de referência para os estudantes da Educação Básica em fases diversas de amadurecimento cognitivo.

Isto fica ainda mais evidente ao considerarmos a atenção que tais percursos reservam aos alunos da Educação Básica, sujeitos de direitos da Educação, objetivo último da formação em Licenciatura.

DIMENSÕES DO SABER DOCENTE – ALUNO					
Instituição	Carga Horária Total	Carga Horária Saber sobre o Aluno		Atividades Curriculares (%)	
		Carga Horária (%)	Carga Horária (horas)	Psicologia da Infância e da Adolescência	Inclusão (LIBRAS)
1 CO	3268	4,04	132	54,55	45,45
1 NE	2800	2,29	64	100,00	-
2 NE	2985	4,02	120	50,00	50,00
3 NE	2830	5,30	150	60,00	40,00
4 NE	2865	6,28	180	66,67	33,33
1 N	2865	-	0	-	-
2 N	2860	-	0	-	-
3 N	3420	1,75	60	100,00	-
1 SE	3300	1,82	60	-	100,00
2 SE	2805	2,14	60	-	100,00
3 SE	3240	0,93	30	-	100,00
1 S	3366	2,14	72	100,00	-
2 S	2880	1,04	30	-	100,00

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2016

O espaço dispensado aos alunos, nos cursos de formação analisados, compreende, de um lado, a consideração dos estágios de amadurecimento, conforme as teorias do desenvolvimento cognitivo, e a necessidade da inclusão dos alunos com um tipo de deficiência do outro. As condições históricas da infância e da adolescência, os significados da escola para os estudantes do tempo presente, a forma como aprendem História e o significado que esta assume para eles, entre outros fatores, são deixados de fora. Mais uma vez, a sugestão, aqui, é de que para ensinar o saber de referência o fundamental é domina-lo – o que faz com que ele assuma um fim em si mesmo e não em relação ao tempo e aos agentes sociais por meio dos quais deveria adquirir sentido e relevância social.

(IN)CONCLUSÕES

A Educação está em discussão no Brasil, nos tempos que correm. Incluem-se nas pautas dos debates acerca de um tema tão abrangente quanto necessário, os processos de formação de professores. Refletir sobre como eles se conformam, desde os cursos de licenciatura, atentando para o modo como encaminham as competências necessárias ao exercício da docência é, portanto, questão do momento. Neste texto, pretendemos participar do debate, por meio de um movimento inicial que sopesa, nos cursos de formação de professores de História, o espaço destinado a tais competências. Nesse sentido, o texto não é mais que um apontamento, indicando algumas notas acerca da questão de fundo dos cursos de formação de historiadores comprometidos com a docência.

O debate interessa a todos, pois tem desdobramentos em dimensões diversas. No Brasil, as discussões que envolvem a Escola frequentemente se dão sem leva-la em consideração. A Escola e seus agentes são percebidos como espaços de concretização de reflexões ocorridas alhures. Sintomático, neste sentido, é o espaço diminuto destinado à Escola e as suas questões nos cursos de formação aqui considerados. De todo modo, parecemos que a discussão deve partir de análises acerca dos rumos assumidos pelas Licenciaturas.

Nos casos que levamos em conta, neste texto, notamos que o Saber Docente não apenas cumpre função periférica nos processos de formação, como assumem um sentido meramente instrumental. Saber ensinar emerge como o domínio de técnicas e procedimentos que permitiriam a transformação do saber de referência em conhecimento acessível aos alunos. Estes, por sua vez, pouco interessam aos cursos cujos percursos curriculares estudamos. Em se tratando de formação histórica, causa estranheza, sobretudo, a falta de abordagens que considerem os alunos da Educação Básica como agentes do tempo em que estão inseridos. Seria irônico, se não fosse trágico, a ausência de perspectiva histórica no trato com os estudantes da Educação Básica nos cursos de formação de professores de História.

Importa não esquecer que os percursos curriculares são, em larga medida, resultado de escolhas. E estas dizem muito do que pensamos e do que queremos. Que o debate continue.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luis Vieira; TREVISIO, Vanessa Cristina. O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Ano 1, n. 1, p. 233-244, 2014. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074544.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento** - Interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Ano XXII, n. 74, p. 59-76, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução N.1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução N.2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a Duração e a Carga Horária Dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP N. 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. **Decreto N. 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei N. 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. Brasília: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Ediupf, 2008.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 209-226, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/10.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CARDOZA, Isabela Fonseca. A sociedade pós-moderna e o fenômeno das tribos urbanas. **Lato & Sensu**, v. 4, n. 1, p. 3-5, out. 2003.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir.) **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984. p. 18-48.

COELHO Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. História, historiografia e saber escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Espaço pedagógico**, v. 21, n. 2, p.358-379, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4306>. Acesso em: 23 fev. 2019.

COELHO, Mauro Cezar. A Escola e as Licenciaturas em História: discutindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (qual seu lugar nos cursos de formação de professores de História?). In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RS: Ensino, Direitos e Democracia, 2016, Santa Cruz do Sul.

_____.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a Diferença? **Educação em Revista**, v. 34, e192224, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Bonde do mal: notas sobre território, cor, violência e juventude numa favela do subúrbio carioca. In: REZENDE, Cláudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne. **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 83-153.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1999.
FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino de história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 19, n. 2, p. 611-636,

abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/hscm/v19n2/14.pdf. Acesso em: 23 set. 2016.

FRAGA, Dinora; SILVEIRA, Nádia Geisa. **Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas terceiras e quartas séries do primeiro grau**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1995.

FURET, Francois. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, [s.d.], p. 7-37.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 119-135, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 3, p. 96-106, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a12.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994.

_____. História. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 17-166 e 535-549.

LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. **Cadernos Cedes**, v. 22, n. 57, p. 77-96, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n57/12004.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip-hop. **Cadernos Cedes**, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n57/12003.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1980.

_____.; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 73-84, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32621998000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 fev. 2019.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

Recebido em 24.02.2019

Aprovado em 11.04.2019

O TRABALHO E A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA NO ESTADO DO PARÁ¹

Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo²

Fernando Selmar Rocha Fidalgo³

RESUMO

O artigo busca ampliar os diálogos acerca da educação carcerária emoldurando a maneira como se efetivam o trabalho como princípio educativo e a educação, partindo da perspectiva social, nos cárceres do Estado do Pará. Buscou-se isto observando os fundamentos da educação carcerária e seus mecanismos de concretização. A proposta teve como metodologia a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. As discussões foram tratadas considerando problemáticas cunhadas por evidências que buscam um panorama acerca de: quem são os jovens encarcerados no estado do Pará? Quais as políticas que garantem a educação para os encarcerados no Brasil? Que tipos de trabalhos educacionais são propostos e quais as suas contribuições para a ressocialização de pessoas encarceradas? Compreende-se que a educação no cárcere carece de um olhar mais crítico e reflexivo no que tange o hiato entre o discurso oficial e a sua prática no espaço prisional. São tentativas necessárias para a ampliação e melhorias substanciais na vida dos encarcerados. Ações que incidam tanto nas questões estruturais quanto nas atitudinais e, principalmente, na efetivação de políticas educacionais que efetivamente sejam capazes de contribuir propositivamente com a vida dessa população. Elucidar as proposições para este campo educacional permite a garantia constitucional da educação como direito de “todos” e permite às pessoas encarceradas, que possam, por meio do trabalho e da educação, vislumbrar elementos contributivos para a sua ressocialização.

Palavras-chave: Trabalho e educação Carcerária. Ressocialização. Garantia de Direitos. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

The article aims to strengthen the dialogues about the prison education, profiling the way how they effect the work as educational principle and the education, from a social perspective, on the prisons of the state of Pará. That has been sought by observing the fundamentals of prison education and its substantiation mechanisms. The proposal was based on a qualitative bibliographical research. The discussions were treated taking in account problems reported by evidences that aim to clarify a panorama about: who are the imprisoned youths on the state of Pará? What are the policies that guarantee education to the imprisoned in Brazil? What kind of educational works are offered and what are their contributions to the resocialization of the imprisoned? It is understood that the prison education lacks a more critical, reflexive eye on the hiatus between the official discourse and its practice on the prison space. That they are necessary attempts to enlarge and sharply improve the life of the prisoners. Actions that befall both on structural and attitudinal issues and, mainly, on the effettivation of educational policies that are fully capable of propositively contributing on the lives of

¹ A produção textual tem a participação do monitor de Graduação da UEPA, Luiz Henrique Dutra Rosário, membro do Grupo de Pesquisa GEPGTEC – Grupo De Estudos e Pesquisas sobre Gestão, Trabalho e Educação Carcerária, UEPA/CNPQ. OBSERVE/UFPA e ONASP/UFMG, a quem agradecemos a colaboração.

² Professora Adjunta do Departamento de Educação Geral da Universidade do Estado do Pará, Doutora e Mestre em Educação pela UFPA, especialista em Gestão Escolar pela UEPA. Pedagoga pela UNESPA. Líder do Grupo de Pesquisas GEPGTEC – Grupo De Estudos e Pesquisas sobre Gestão, Trabalho e Educação Carcerária, UEPA/CNPQ. Pesquisadora do OBSERVE/GEPE, UFPA e ONASP/UFMG. Técnica em assuntos educacionais da Secretaria de Estado de Educação. Associada ANPED e ANPAE. Com Pós Doutorado na UFMG (2015/2016). Membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PA. E-mail: amaues3@hotmail.com

³ Professor Titular do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais, Doutor em Educação pela PUC - SP, Mestre em Educação pela UFMG. Pedagogo pela FURG. Coordenador do Observatório Nacional do Sistema Prisional. Criador e Editor da revista Trabalho & Educação.

that population. Clarifying the propositions for that educational field allows the constitutional guarantee of education as a right for all people, and allows imprisoned people the chance of, through labor and education, sighting contributive elements for their resocialization.

Key-Words: prison education, resocialization, human rights, public politics.

INTRODUÇÃO

Diariamente nos deparamos com notícias sobre o aumento alarmante de pessoas presas no nosso país. Os dados aqui apresentados foram extraídos dos relatórios INFOPEN – Informações Penitenciárias no Brasil⁴ (2004/2016). O Brasil possui hoje uma população de mais ou menos 200 milhões de pessoas, com um número em torno de 726.712 pessoas custodiadas nos sistemas prisionais, são aproximadamente 59.401 homens e 37.380 mulheres. Os dados gerados com base no levantamento nacional das penitenciárias no Brasil são divulgados uma vez ao ano e tomam como base o número de presos em todas as regiões, sempre com referência ao primeiro semestre do ano anterior – neste caso até junho de 2015. Esses números são registrados pelas Secretarias de Segurança Pública dos estados e, em seguida são tratados e apresentados nos relatórios INFOPEN.

Os relatórios produzidos entre 2004 e 2016 revelam o aumento significativo da população carcerária brasileira que em números absolutos aumentou em 80%. Hoje o Brasil ocupa a quarta posição com o maior número de pessoas aprisionadas, ficando atrás de países como Estados Unidos, China e Rússia, tendo uma média de 300 presos para cada cem mil habitantes no país de acordo com os dados do relatório INFOPEN/2014. Considerando o relatório 2016 o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça registra um aumento considerado anualmente de 7% da população carcerária no Brasil.

Quando paramos para pensar nas pessoas que estão encarceradas inúmeros questionamentos e associações nos ocorrem e, varias inferências podem ser feitas acerca dos motivos que podem ter levado as mesmas a estarem presas. Imaginamos: qual a classe socioeconômica? Qual a cor? Qual o nível de escolaridade? Quais os delitos cometidos? Evidências contidas nos relatório INFOPEN revelam que as pessoas que estão encarceradas são efetivamente de classe social baixa, que são negras, com pouco ou nenhum grau de escolaridade mínima e que são jovens. Corroboram com isso pesquisas que demonstram que é exatamente isso que vem acontecendo. Esse panorama emoldura o retrato da população

⁴ O INFOPEN foi criado em 2004 trata as informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro, está diretamente ligado à Secretaria de Segurança Pública e trabalha com dados que são alimentados pelos gestores dos estabelecimentos prisionais do país. (BRASIL. Ministério de Justiça e Segurança Públicas, Departamento Penitenciário nacional, Brasília. 2017).

brasileira de jovens, composta por pessoas negras, pretas e pardas que chegam a 53,63% e dessa população em torno de 61,67% encontram-se presas tendo predominância se comparados ao número de pessoas brancas (37,52%), amarelas (0,65%) e indígenas (0,13%) na mesma situação. (INFOPEN, 2017)

Pensar nos condicionantes da vida dessas pessoas e nos motivos que que porventura, as levam a estarem nessas condições e, discutir o que é possível ser feito para reduzir tais fatores é desafiador e necessário. Na maioria das vezes as causas estão ligadas diretamente a condições cada vez mais indignas de vida. A falta de políticas públicas de saúde, educação, cultura e tantas outras mazelas sociais que assolam a vida do povo brasileiro, incidem diretamente na tantas fragilidade e necessidades das pessoas que buscam desesperadamente um caminho, qualquer que seja. E para alguns, um caminho supostamente “mais fácil”. A miséria humana a que são subjugadas as pessoas que enveredam ao mundo do crime é também oportunizada, sobretudo, pelo difícil acesso e permanência à educação, que por lei é direito básico de todos (as), conforme prescrito na Constituição Federal de 1988, art. 205 e, que tem poder de mudar a vida das pessoas pra melhor.

Não se pode falar da educação pública no Brasil sem contextualizar as tantas dificuldades encontradas. Sejam elas de ordem financeira, ou no campo da precarização dos professores, dentre outros fatores que a demarcam. É imprescindível pontuar também, que estamos passando por momentos cruciais no que diz respeito à questão histórica, que notoriamente divide uma escola para os ricos e outra para pobres. Dualidade essa que permeia a educação brasileira desde o seu nascedouro de acordo com Saviani (2008) e, mais ainda, vivenciar junto a tudo isso a perda crescente de autonomia e de recursos para efetivação de uma educação pública de qualidade.

É necessário também lembrar que temos uma educação passando por um retrocesso histórico. Os déficits de toda ordem rondam as escolas, falta muito, sobra pouco ou quase nada de esperança de que ela possa dar certo. Um grande número de escolas de Norte ao Sul do Brasil encontra-se em estado deplorável. Sem estrutura física adequada, sem profissionais que supram a demanda de atendimento, sem dinheiro, sem professores e outros elementos que demarcam a precariedade da educação brasileira em cenário nacional, regional e local.

Quando nos referimos à educação carcerária é importante lembrar que esta ultrapassa os muros da escola e atua com uma população inteiramente heterogênea, vulnerável e, em condições mais complexas ainda do que as que experimentam a educação formal. É nesse momento que nos deparamos com outros problemas que são muito maiores do que a falta de projetos sociais que visem entre outros aspectos, processos de alfabetização,

profissionalização, lazer, esporte, promoção da saúde. Falamos de uma educação que deve percorrer “entre grades” um caminho capaz de promover uma educação capaz de incidir em transformação, humanização, libertação e ressocialização de pessoas encarceradas. Para além da transformação da vida de comunidades pobres, de moradores de ruas, hospitalizados e outros, temos uma população que precisa se sentir possuidor de direitos e deveres, pertencente e de fato fazer parte de uma sociedade (ARAUJO, 2016).

O não atendimento de direitos, sobretudo, o direito a educação tem empurrado toda uma população jovem para o submundo do crime. Esse tem sido o caminho “mais fácil”, sedutor e viável para essas pessoas que se encontram em situações desumanas de vida, tem sido a porta de entrada para inserção dos mesmos no mundo do crime. Adentrando os presídios no Brasil de maneira geral, de acordo com os relatórios Infopen é impossível pensar que nesses locais possa haver alguma forma de ressocialização. A grande maioria desses espaços encontra-se em estado de precariedade alarmante. Faltam acomodações humanas decentes, profissionais qualificados e, como se não bastasse os mesmos experimentam diariamente as mais diversas situações de constrangimento e violências. Sendo essas algumas das tantas deficiências dos sistemas penitenciários no Brasil.

Só para termos uma noção, segundo dados da INFOPEN de junho de 2013, naquele ano a população carcerária no Brasil chegava a 574.027, sendo que a estimativa de vagas ofertadas era de 317.733 pessoas. Deste modo os presídios tinham um déficit de 256.294 vagas, um número significativo que refletia e ainda reflete na superlotação das celas. A ideia de retratar essa realidade bastante alarmante ganha reforço pelas inquietações que nos acompanham acerca da garantia de direitos das pessoas. Sobretudo, quando se pensa que nenhum de nós está seguramente livre de precisar desse espaço e mais, de que a qualidade dele reflete, sobremaneira, na vida de todas as pessoas de uma sociedade.

Saber como funcionam o trabalho e a educação carcerária no Estado do Pará tem sido o questionamento que nos instiga. Dentre as problemáticas desse cenário, elencamos a necessidade de compreender: quais as políticas educacionais existentes para a população encarcerada no Brasil? Qual o perfil da juventude encarcerada no Estado do Pará? Quais são as formas de trabalho e educação praticadas no cárcere paraense? E por fim, quais as contribuições do trabalho e da educação para a ressocialização de encarcerados?

Por meio desses questionamentos ensejamos alcançar o objetivo deste artigo que é de ampliar os diálogos acerca da temática da educação carcerária e ainda, compreender como funciona o trabalho como princípio educativo da educação numa perspectiva social, no interior dos presídios do Estado do Pará. Identificar os fundamentos dessa educação, seus

mecanismos de efetivação, e por fim questionar o desenvolvimento de políticas sem planejamento e a efetivação de ações e constructos que parecem não se comprometer com a relevância, com os princípios éticos e legais da garantia aos direitos humanos, elencando estratégias possíveis para a realização de uma proposta de educação subjacente ao espaço carcerário.

Desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, onde foram consideradas fontes como: sites, artigos, livros, documentos legais e relatórios técnicos. Um conjunto de registros que proporcionaram uma melhor compreensão sobre a Educação no cárcere. Elementos de análise e compreensão da pesquisa qualitativa que segundo Patton (1980) associa abordagens interpretativas e não experimentais, ensejando análises de estudos de caso ou conteúdos, foram elucidativos nessa construção. Considerando a relevância da temática valorizamos a urgência da ampliação dos debates, as pistas reflexivas e as possíveis descobertas, admitindo que fatos e valores se relacionam, tornando aqui a intencionalidade e responsabilidade dos pesquisadores como inspiração pra tanto.

Desse modo, temos a educação no cárcere como tema de suma relevância e que precisa ser discutido para que sejam garantidos e efetivados os direitos das pessoas encarceradas, quaisquer que sejam as condições das penas a elas atribuídas. Tem-se a educação, compreendida como princípio imprescindível para que ocorram mudanças tão necessárias à vida de pessoas encarceradas. Consideramos que pela via da educação mudamos histórias, criamos perspectivas para o futuro, ampliamos sonhos, aliamos isso ao trabalho como princípio educativo, que se institui como uma das peças fundamentais para o processo de transformação da dignidade da vida humana e como agente imprescindível para a derrubada de muros e grades do cárcere.

1. REGISTROS QUE EMOLDURAM A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA – UM OLHAR PARA O ESTADO DO PARÁ

Durante o século XX foram bastante discutidas no Brasil questões que envolviam a diminuição da criminalidade no país. Em meados de 1950 essas discussões ganham reforço com a ideia de uma proposta de educação carcerária. Nesse contexto o estado de São Paulo foi o incentivador pioneiro e difusor dessa ideia para as outras regiões.

Partindo do conceito de Pereira (2011, p. 32) para quem a educação envolve “todos os processos de formação humana que se dão formal, informal e não formalmente na sociedade e sua relação com o trabalho como condição de humanização”, relacionamos a noção de que a ideia de educação carcerária, nesse sentido, deve vislumbrar a reintegração

social dos apenados, para que assim estes possam ter melhores perspectivas de vida e posteriormente serem introduzidos no mercado de trabalho, fugindo do senso comum que coloca a educação como instrumento de redução de pena ou como um meio de ocupação durante o período de privação de liberdade. Compreender a educação como garantia de direitos e como processo que efetivamente incide na mudança de vida das pessoas (DELORS, 2002).

Inicialmente a perspectiva da educação no cárcere foi impulsionada a partir da parceria e ações dos órgãos governamentais e das secretarias estaduais de educação na qual se pensou numa proposta de ressocialização. Foucault (2008) coloca que “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”. Deste modo, pensar em propostas que minimizem a criminalidade devem fazer parte não só do dever do Estado para com a sociedade no geral, mas principalmente de sua obrigação com a grande parte da população que vive em extrema pobreza, estas sim necessitam de um olhar mais crítico, reflexivo e de ações que realmente venham garantir seus direitos.

São históricas as dificuldades na efetivação e garantia da educação em todas as esferas, no que tange a especificidades da educação no cárcere os estudos de Silva e Albuquerque (2013) apontam que desde sua implementação muitos estados não aderiram de imediato a essa proposta alegando, dentre outros, aspectos a precariedade de infraestrutura, as condições financeiras de algumas instituições penais para a construção de unidades escolares que oferecessem condições adequadas, além da falta de profissionais capacitados para a segurança dos docentes, e até mesmo de alunos. No contexto retratado pelo autor, a educação no cárcere era vista como algo impossível de ser concretizada, pois além das problemáticas citadas, os próprios funcionários desses espaços não acreditavam nesta educação por acharem que os detentos não são detentores de direitos e, que ao estarem ali deveriam apenas cumprir suas penas.

No Pará a introdução da educação no cárcere não foi diferente dos outros estados e se alinha aos mesmos objetivos de manutenção da ordem e possibilidades de ressocialização de encarcerados. No ano de 2003, a Superintendência do Sistema Penal Carcerário (SUSIPE) e a Administração Penitenciária Paraense (APP) tiveram o apoio da Divisão de Assistência Integrada (DAI) responsável pela Educação naquela época, para o desenvolvimento de ações educativas no cárcere. Cerca de dez profissionais da educação ligados a SUSIPE passam a desempenhar ações educativas nos Centros de Recuperação Americano (CRA), Centro de Recuperação Feminino (CRF), Centro de Recuperação Americano – CRA I, CRA II, Presídio

Estadual Metropolitano (PEM) – PEM I, PEM II e CRAN, onde foram ofertados aos internos, de maneira informal, turmas de: alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª etapas do ensino fundamental; turmas que foram trabalhadas por meio de projetos educativos em parcerias, dentre eles o BB educar – projeto do Banco do Brasil. Neste caso específico, os profissionais recebiam informações e formação específica acerca da proposta, além do suporte didático e pedagógico para atuarem com o mesmo no cárcere.

A partir do ano de 2006 foi firmado o convenio nº 603/2006 entre SEDUC e SUSIPE elaborado e assinado no Pará. Sua elaboração foi baseada no Projeto Educando Para a Liberdade Nacional, que tinha como objetivo a implantação de turmas de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental e Médio, em instalações Penitenciárias como CAHF, CRA I, CRA II, CRA, CRC, e PEM II. Segundo Silva e Albuquerque (2017) atualmente é inexistente uma resolução no Conselho Estadual de Educação, que trate especificamente da oferta de educação em estabelecimentos penais, além disso, não existem escolas credenciadas para alunos privados de liberdade, hoje os alunos são matriculados no Centro Supletivo do Estado do Pará.

Atualmente a coordenação de educação no sistema prisional do Pará ocorre por meio da parceria entre a administração do sistema prisional e o convenio com a Secretaria de Estado e Educação (SEDUC), Secretarias Municipais de Educação (SEMEC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Secretaria de Estado e Emprego de Renda (SETER) e instituto de Arte, contando com o apoio de profissionais como Pedagogos, Professores, Coordenadores, Agentes de educação. (cf. SILVA; ALBUQUERQUE, 2013, ARAUJO 2006). A responsabilidade da educação prisional no Pará está aos cuidados da Coordenadoria de Educação Prisional (CEP) atuando nas áreas da educação básica e educação profissional, com o desenvolvimento de ações que devem se voltar para a garantia da elevação da escolaridade, a qualificação para o trabalho e o direito à remição da pena pelo estudo.

Registramos aspectos que indicam pistas acerca da educação carcerária no Pará reafirmando que a educação precisa estar presente em todos os lugares, e no cárcere esta pode provocar mudanças significativas na vida das pessoas que estão privadas do convívio social. Para que isso ocorra com efetividade se faz necessário que haja investimento em políticas públicas que se encaminhem para esse público e, que sejam capazes de garantir a efetivação dos direitos dos mesmos, pois será por essa via, considerando fundamentalmente a educação formal, que essas pessoas poderão se preparar para uma reintegração e vida digna e honesta na sociedade.

2. POLÍTICAS EXISTENTES PARA A POPULAÇÃO ENCARCERADA NO BRASIL

O período de redemocratização experimentado pelo Brasil na década de 1980 propiciou um conjunto de mudanças sociais que foram significativas em vários campos. Do ponto de vista legal e no que se refere ao campo legal e às políticas públicas, as mesmas não deixaram de englobar a educação carcerária.

Dentre as conquistas temos a Lei de Execução Penal – LEP, de 1984, que pode ser considerada uma das mais modernas do mundo. Foi criada com o objetivo de assegurar os direitos das pessoas presas que estão fora do convívio social e das diversas políticas públicas. Em uma de suas seções configura a assistência educacional, indicando que esta deve ser materializada por meio da instrução escolar, da educação formal e da oferta da educação fundamental, obrigatoriamente integrada ao sistema escolar. Em seu Título II, Art. 10 afirma que “a assistência ao preso ou internado é dever do Estado” e em seu Art. 11 especifica que a Educação seria uma das formas de assistência. Outras especificidades da educação carcerária estão dispostas na Seção V - Da assistência Educacional, que segundo seus artigos.

Art.17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação escolar do preso e do internado. Art.18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art.19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico. Art.20. As atividades educacionais podem ser convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art.21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (Lei Nº 7210/84 – LEP).

Outro marco significativo para o contexto educacional no cárcere pode ser evidenciado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual a educação passa a ser um direito de todos e fundamental para a cidadania e qualificação do indivíduo, sendo assim, o Estado passa a ter o dever de assegurar esta modalidade de educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, (...). Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...) (BRASIL. Constituição Federal 1988)

Outra lei de extrema importância que garante essa educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que assegura a educação de jovens e adultos,

dando oportunidades aos mesmos em prosseguirem em seus estudos, seja através da oferta do ensino médio ou fundamental.

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". (Lei nº 9394/96. LDB)

Com a recente alteração da LEP/84 que foi aprovada no dia 29 de junho de 2011, ainda há um incentivo a mais aos apenados, onde por meio do estudo ou trabalho este pode reduzir sua pena, retornando de forma mais rápida ao convívio social. Segundo a lei 12.433/2011 (Lei ordinária), a cada três dias de trabalho ou a cada doze horas estudadas ocasionará a remissão de um dia de sua pena. Essas atividades devem ser comprovadas por autoridades educacionais competentes, e devem ser desenvolvidas por meio de educação presencial ou a distância.

Passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em três (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada três (três) dias de trabalho. (Lei Nº 7210/84 - LEP).

De acordo com Araujo (2006) ressaltamos que o direito à educação não se resume só a educação básica para crianças e jovens, e nem mesmo se restringe ao seu acesso, permanência e conclusão. Esta sim deve promover condições para que se possa pensar na progressão dos estudos em seus diversos níveis. Como citado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, este reconhece que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos pelas liberdades fundamentais. (ONU, 1948).

Deste modo, falar em direito à educação é pensar em condições de igual para igual para todas as pessoas de uma sociedade, independentemente do lugar onde se encontrem, seja qual for a sua crença, gênero, idade, etnia, classe social ou qualquer outra distinção que o configure enquanto ser dotado de direito e deveres.

3. UM OLHAR PARA A JUVENTUDE ENCARCERADA NO PARÁ

Diariamente assistimos dados cada vez mais alarmantes emoldurando os cenários que envolvem as juventudes encarceradas no Brasil. Mais grave ainda é saber que a população jovem, negra e sem escolarização e trabalho está sendo diariamente levada para uma vida de criminalidade, portanto, sendo diariamente “convidada” a viver entre grades. A partir da análise das tabelas abaixo, traçamos perfis das pessoas presas atualmente no estado do Pará, tendo como fontes: parâmetros do IBGE, e dados da Infopen de novembro de 2018 no que diz respeito ao sexo, etnia, faixa etária e a escolaridade.

Tabela 1 – População carcerária por sexo no Estado do Pará

População carcerária por sexo custodiada somente pela SUSIPE	
Sexo	Quantidade
Homens	18.129
Mulheres	1.160
Total: 19.289	

Fonte: INFOPEN, Revista SUSIPE em números – Nov/2018.

Tabela 2 – População carcerária por etnia no Estado do Pará

Etnia (%) – Segundo parâmetros do IBGE		
Etnia	Quantidade	%
Parda	11.579	60,03%
Negra	4.117	21,34%
Branca	3.029	15,70%
Amarela	454	2,35%
Indígena	1	0,01%
Outras	109	0,57%
Total: 19.289		

Fonte: INFOPEN, Revista SUSIPE em números – Nov/2018

Tabela 3 – População carcerária por faixa etária no Estado do Pará

Faixa etária (%)		
Idade	Quantidade	%
18 a 24 anos	6.554	33,98%
25 a 29 anos	5.285	27,40%
30 a 34 anos	3.766	19,52%
35 a 45 anos	2.503	12,98%
46 a 60 anos	912	4,73%
Acima de 60 anos	170	0,88%
Não informado	99	0,51%
Total: 19.289		

Fonte: INFOPEN, Revista SUSIPE em números – Nov/2018

Em uma visão geral, como já foi citado no decorrer do texto reafirmamos com números que a população carcerária brasileira hoje é composta em sua grande maioria por jovens, caracterizando que a juventude hoje está na faixa etária entre 18 e 29 anos, teremos

cerca de 55,8%, mais da metade dos encarcerados. Além de jovens são do sexo masculino e negros. Em acordo com os dados da INFOPEN e PNAD, despontamos entre os estados que têm mais jovens em presídios entre 18 a 24 anos é o Amazonas com 69,9% e o Pará com 65,5%.

Tabela 4 – População carcerária por escolaridade no Estado do Pará

Escolaridade (%)		
Escolaridade	Quantidade	%
Analfabeto	910	2,72%
Alfabetizado	1.846	9,57%
Ens. Fund. Incompleto	9.847	51,05%
Ens. Fund. Completo	2.315	12,00%
Ens. Médio Incompleto	2.310	11,98%
Ens. Médio Completo	1.489	7,72%
Ens. Sup. Incompleto	94	0,49%
Ens. Sup. Completo	63	0,33%
Ens. Acima do Sup. Completo	118	0,61%
Não informado	297	1,54%
Total: 19.289		

Fonte: INFOPEN, SUSIPE em números – Nov/2018

Analisando os dados apresentados na tabela 4, acerca da escolaridade dos encarcerados no Estado do Pará, 9.847 pessoas não possuem o ensino fundamental completo, isso nos remete a uma realidade da pobreza e de uma educação decadente que estamos vivendo em nosso estado. Um fator determinante para a entrada desses jovens no mundo do crime é a falta de educação. Por mais que tenhamos evoluído em diversos aspectos na sociedade atual, um problema sério que o nosso país enfrenta é a falta de uma educação pública de qualidade. Segundo dados do IBGE (2017) cerca de 11,5 milhões de pessoas não sabem ler e nem escrever, 32% da população brasileira concluíram o ensino médio, já no contexto do cárcere apenas 8% sendo que destes temos uma proporção um pouco maior de mulheres, que representam 14%.

[...] a população carcerária é aquela que teve menos oportunidades educacionais, que por sua vez implica em oportunidades no mundo social e do trabalho. Essas pessoas fazem parte da contradição do sistema capitalista – exclusão de parte da sociedade dos bens produzidos socialmente, portanto os indivíduos que hoje cumprem pena são, em sua maioria, das classes desfavorecidas da sociedade (PEREIRA, 2011, p. 41).

Araujo (2016) chama atenção para o verde encoberto da Amazônia ao iniciar discussões acerca do celeiro de jovens que tem sido o cárcere na região Norte. Nossa tão rica e tão devastada Amazônia reconhecida e cobiçada pela diversidade e riqueza da fauna e flora,

tem indicadores dramáticos envolvendo a população jovem encarcerada que é a maior em todo o país.

No estado do Pará chegamos a 33,8% de pessoas entre 18 a 24 anos presas, ficando abaixo do Amazonas. Em sua grande maioria, são pessoas pardas e negras, com um baixo índice de escolarização e que advêm de classes sociais baixas. A falta de educação, políticas públicas, assistência social, de emprego colaboram para que haja uma grande evasão escolar dessas pessoas, levando-as a entrarem no mundo do crime, das drogas. Deste modo esses jovens e as comunidades carentes no geral necessitam de políticas públicas voltadas para a educação e profissionalização, que em sua grande maioria não tiveram a oportunidade de frequentar o sistema formal de ensino. (ARAUJO, 2016)

4. PARCERIA ENTRE EDUCAÇÃO E SISTEMA PRISIONAL: PROJETOS QUE TRANSFORMAM VIDAS

É importante que os Sistemas Penitenciários possibilitem cada vez mais que os detentos tenham acesso a projetos que os levem a sua ressocialização, oferecendo novas oportunidades e esperança, contribuindo assim para a redução da criminalidade e possibilitando segurança a todos. A educação nesse sentido diminui significativamente o índice de rebeliões nos presídios, pois serve como reflexão oferecendo melhores perspectivas de futuro para os apenados. Os dados registrados nessa seção foram apresentados de acordo com as informações contidas no site da SUSIPE/PA⁵.

Segundo o Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEPs)⁶ a concepção de educação no âmbito do Sistema Penitenciário do Pará fundamenta-se na teoria freireana, onde através de uma proposta curricular emancipatória e revolucionária, visa-se proporcionar aos seus alunos um aprendizado materializado na leitura de mundo, não diferenciando a teoria da prática e muito menos o saber popular do saber científico pois para freire nenhum se sobrepõe ao outro, mais se completam. Para isto, a educação no cárcere deve se caracterizar como um espaço democrático e de socialização entre os diferentes tipos de saberes e confronto de ideias, que vão além das transmissões de conteúdos, provocando reflexões acerca de suas condições a fim de instrumentalizar homens e mulheres para atuarem como sujeitos de sua própria história.

⁵ Ver projetos sociais disponíveis no site <<http://susipe.pa.gov.br/content/projetos-sociais>>. Acesso em 29 Dez 2018.

⁶ Registros divulgados no ano de 2015, p. 6.

A educação nos presídios se divide em: Educação formal ou ensino regular (alfabetização, ensino fundamental, médio e superior); Educação Não-formal que se caracterizam como atividades complementares (cursos livres, aulas de dança, violão, etc.); e Cursos profissionalizantes, acima de 60 horas (mecânica de motos, pedreiro de alvenaria e etc). Segundo a Diretoria de Reinserção Social – DRS com dados de 2018, dos 17.242 presos, apenas 3.776 (21,90%) estão envolvidos em atividades educacionais nos presídios, já os 13.466 (78,10%) não estudam. Dos 3.776 que estudam, 2.580 estão na educação formal, 1.070 encontram-se na educação não formal e o restante 126 em cursos profissionalizantes. É interessante ressaltar que há uma predominância das mulheres em atividades educacionais, cerca de 554 (61,53%) estudam e 342 (38,17%) não estudam.

Segundo dados da SUSIPE atualmente das unidades prisionais que apresentam salas de aula encontram-se 33 (70,21%) e 14 (29,79%) sem salas de aula. Já a oferta do ensino regular EJA chega a 33,38% em Santa Isabel do Pará, 27,47% em Belém, 22,63% em Marituba e 16,52% em Ananindeua. Além disso, cerca de 20 projetos sociais⁷ são realizados dentro dos presídios do estado do Pará, dentre esses o projeto Conquistando a Liberdade tem a participação de 961 internos desde 2006, e é desenvolvido em vários municípios do estado e objetiva a reinserção do preso através do viés da educação, consciência ambiental e ciclos de palestras junto da comunidade escolar, além de serviços de reparos em escolas e logradouros públicos. Em dois anos, mais de 2.172 internos participaram do projeto, beneficiando cerca de 25.000 alunos e 145 espaços públicos, dentre eles escolas.

Outro projeto social, que tem a participação de 300 apenados é o **Papo di Rocha**, que tem como objetivo a conscientização social na qual o preso atua como palestrante, dando seu testemunho através do “contra exemplo”, “não faça o que eu fiz”. Além disso, nessa proposta são relatadas experiências de vida até a sua chegada ao cárcere, a realidade das prisões e suas consequências no âmbito pessoal e familiar. O projeto é interessante, pois serve de alerta para as crianças, jovens sobre o perigoso mundo do crime, das drogas e afins.

Por fim, o projeto móvel Arca da Leitura que iniciou em 2012 em duas unidades penais – centros de Recuperação I e II, em Santa Isabel do Pará, na Região Metropolitana de Belém – hoje conta com 22 bibliotecas móveis na capital e em dez presídios no interior do estado. Este projeto tem como objetivo viabilizar o acesso à leitura dentro do bloco carcerário, possibilitando que todos os detentos tenham contato com a literatura. Cerca de 150 livros

⁷ Ver projetos sociais disponíveis no site <<http://susipe.pa.gov.br/content/projetos-sociais>>. Acesso em 29 Dez 2018.

ficam sobre a responsabilidade de um interno que é selecionado para ter a função de monitor da biblioteca.

Este monitor recebe um treinamento sobre técnicas de biblioteconomia para realizar atividades de entrega e devolução, inserção de livros no acervo da biblioteca e prevenção do material existente. Atualmente cerca de vinte e dois monitores fazem parte do projeto, estes são supervisionados pelas coordenadoras pedagógicas de cada unidade. O acervo é doado por editoras, instituições privadas e públicas e formado por livros de disciplinas obrigatórias, literárias e conteúdos informativos. O interessante é que as próprias estantes são produzidas pelos detentos, em ação da Coordenadoria de Trabalho e Produção da SUSIPE, nas marcenarias instaladas nos próprios presídios.

Os projetos permitem que os internos se ocupem com outras atividades que futuramente possam fazer parte de sua vida. O acesso à educação nesse sentido provoca mudanças tanto em sua formação profissional como pessoal, adquirindo esses diversos conhecimentos a partir da práxis do dia a dia. Acreditamos que com a inserção e estímulo para a participação dos detentos em projetos sociais estes possam fazer diferente, provocando grandes transformações em sua vida.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO ENGRADADA E RECHEADADA DE ESPERANÇAS, SONHOS E CHAVES.

Não há o que se discutir com relação ao entendimento da educação como um dos direitos fundamentais do ser humano em qualquer lugar do mundo, estando presente em documentos oficiais como na Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição Federal Brasileira, portanto, indiscutível também a luta pela garantia da mesma para TODAS as pessoas, seja qual for o tempo e espaço. Sua função social implica na transformação do ser humano e deve possibilitar seu crescimento como pessoa e ainda, das novas oportunidades para sua vida. Não fogem a isso o trabalho e a educação no cárcere, compreendidos como molas propulsoras de dignidade, com o mesmo peso e função social – e como se a existência de um seja garantia da outra. Propiciando às pessoas presas a esperança de trilhar um caminho de reinserção social, completamente diferente daquele que o levou para vida entre grades, após sua saída da prisão. O que certamente poderá ser a chave para sua liberdade, com um impacto inteiramente propositivo para toda uma sociedade.

Experimentamos as dicotomias, mazelas, descaso, descompromisso e descompasso da educação em todas as esferas. No caso específico da educação carcerária que na prática não vem sendo compreendida como direito e nem sendo efetivada pelos setores competentes,

por diversos fatores conforme já citamos no decorrer do texto, é preciso persistir e continuar buscando melhores formas de fazer com que as pessoas encarceradas possam ter garantido o direito à educação. Lutar para que o detento perceba que por meio da educação ele poderá ter de volta sua liberdade, dignidade e ressocialização. Gadotti (1999, p. 62) nos diz que “Educar é libertar [...] dentro da prisão, a palavra e o diálogo continuam sendo a principal chave. A única força que move um preso é a liberdade; ela é a grande força de pensar”.

Outro ponto que merece destaque ao concluirmos esses escritos diz respeito ao fato de que trabalho e educação, no que se refere à população carcerária, não deve ser exclusivamente voltada para o detento, mas também para todos os profissionais envolvidos nesse contexto e para a percepção de toda uma sociedade que precisa se conscientizar da importância da garantia desses direitos. No caso da educação Maeyer (2006, p. 6) nos diz que a “educação na prisão não significa apenas educação para os presidiários. A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o staff e os agentes penitenciários”. Deste modo, a formação dos profissionais do Sistema Penitenciário somará para a eficácia do trabalho ofertado nas prisões, pois desenvolverá competências e humanização em suas relações interpessoais.

Os programas e projetos sociais presentes no Sistema Penitenciário também são de extrema importância para essa mudança na vida dos detentos, pois além deles estarem inseridos no contexto educacional dando continuidade aos estudos através de programas de alfabetização, e do trabalho em oficinas de diversas modalidades, eles também podem interagir com outras pessoas da sociedade, realizando palestras em escolas, nas comunidades, além de contribuírem em trabalhos de restauração do patrimônio público.

Trabalho e educação são primordiais em qualquer sociedade, infelizmente em nosso país ultimamente estes têm sido dois dos campos que vêm perdendo drasticamente em todos os sentidos. São alarmantes os índices de pobreza, desemprego, cortes de verbas e de direitos e, na esteira disso tudo o aumento da criminalidade. A identificação da população encarcerada no nosso país e principalmente no Pará é de origem pobre, de baixa escolaridade, negras e o mais triste, são jovens, jovens que deveriam estar estudando, tendo oportunidade de construir seu futuro com as melhores perspectivas possíveis.

Por fim, acreditamos sim na educação carcerária como um dos caminhos para a redução da criminalidade, e como já dizia Fernando Salla (1999, p. 67) “[...] por mais que a prisão seja incapaz de ressocializar, um grande número de detentos deixa o sistema penitenciário e abandona a marginalidade por que teve a oportunidade de estudar”. Para isso é preciso que esta educação seja compreendida por toda uma sociedade. É necessário também

que ela seja oferecida com efetiva qualidade, permitindo aos detentos possibilidades de retorno à sociedade de uma maneira digna, através do seu crescimento profissional e principalmente pessoal. É preciso propiciar que as pessoas encarceradas descubram por meio da educação as chaves que podem de maneira contundente abrir as portas das celas, liberar as gaiolas e permitir a elas – a liberdade dos pássaros, com voos certos e sem volta ao mundo que os levou a viver entre grades.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M.A.M. de L. e FIDALGO, F.S.R. **Escritos sobre educação e trabalho difíceis: a educação carcerária no Estado do Pará.** Revista Trabalho e Educação do NET/FAE/UFGM/Dossiê da Educação no Cárcere. v. 26 n. 1 (2017): DOSSIÊ TRABALHO E EDUCAÇÃO ENCARCERADOS.

ARAUJO, M. A. M. de L.. **O Progestão no contexto da modernização do Estado brasileiro:** mediação para democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial? Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 06 jan. 2013.

BRASIL. Lei 7.210. **Lei de Execução Penal.** Brasília, DF: MJ, 1984. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

_____. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Lei 12.433. **Lei de remição de pena pelo trabalho e estudo (LEI ORDINÁRIA).** Brasília, DF. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

_____. Ministério da Justiça. Sistema Integrado de Informação Penitenciária – INFOPEN. Levantamento nacional de informações penitenciárias. Brasília: INFOPEN, jun. 2014a. Disponível em: Acesso em: 16 abr.2017.

_____. Ministério da Justiça. Sistema Integrado de Informação Penitenciária – INFOPEN. Levantamento nacional de informações penitenciárias: mulheres. Brasília: INFOPEN, jun. 2014b. Disponível em: Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: Acesso em 20 abr.2017.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Relatório Educação Para Todos no Brasil: 2000- 2015**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, jun. 2014c. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/Acesso> em: 10 mar. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico 2000 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso 19 abr.2017.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC-UNESCO, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Para chegarmos lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos – Cadernos de EJA**. Nº 6. São Paulo, 1999ª. Instituto Paulo Freire.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n. 19, jul. 2006.

PATTON, Michael Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980. 381p.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br Acesso em: 05 dez. 2018.

PEREIRA, Antônio. **A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da Pedagogia Social: definições conceituais e epistemológicas**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011.

SILVA, Ana Cristina Brito da; ALBUQUERQUE, Andrea Sousa de. **A educação no cárcere**. 2013. Disponível em: Acesso em: 05 dez. 2018.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA E DEFESA SOCIAL. Revista Susipe em números. Belém/PA. 2018. 121p. Disponível em: < <http://www.susipe.pa.gov.br/content/susipe-em-n%C3%B0meros-0> > Acesso em: 28 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

Recebido em 23.02.2019
Aprovado em 07.04.2019

PROCESSOS EDUCATIVOS NA DISCIPLINA DE LIBRAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DE LETRAS DO PARFOR SOBRE A SURDEZ.

Waldma Máira Menezes de Oliveira¹
Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

RESUMO

Este estudo apresenta duas problemáticas: que Representações Sociais os graduandos de Letras – Língua Portuguesa do PARFOR da Universidade Federal do Pará possuem sobre o Surdo? E, qual o possível efeito da disciplina de Libras na (re) construção de representações dos graduandos sobre o Surdo? Nesta investigação, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com ênfase na Teoria das Representações Sociais de característica processual de Moscovici (2009) por tratar o foco da gênese das Representações Sociais, analisando os processos de sua formação considerando a historicidade e o contexto de produção. Os entrevistados foram 03 graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa do Parfor/UFPA, que cursaram a disciplina Libras. Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos com ênfase na categorização. Nos resultados observou-se que os sujeitos pesquisados possuíam Representações Sociais acerca da Surdez no campo da *Normalidade* ressignificando-as para *Diferença como Alteridade*.

Palavras-Chave: Representações Sociais. Surdez. Libras. Ensino de língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study presents two problems: what Social Representations do the PARFOR undergraduates of Letters - Portuguese Language of the Federal University of Pará have on the Deaf? And, what is the possible effect of the discipline of Brazilian Sign Language on the (re) construction of representations that undergraduates have on the Deaf? In this research, a qualitative field research was conducted with emphasis on the Theory of Social Representations of Moscovici's procedural characteristic (2009) for dealing with the focus of the genesis of Social Representations, analyzing the processes of their formation considering the historicity and the context of production. The interviewees were 03 undergraduate students of the Portuguese Language course Parfor / UFPA, who attended the Brazilian Sign Language course. In the systematization and analysis of the data, we used the technique of Content Analysis with emphasis on categorization. Analyzing the results it was observed that the subjects surveyed had Social Representations about Deafness in the field of Normality and re-signified them to Difference as Alterity.

Keywords: Social Representations. Deafness. Brazilian Sign Language. Teaching of Portuguese language.

¹ Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação (PPGED/UEPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA. Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT, do Coral de Libras –Mãos que Falam, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. CV: <http://lattes.cnpq.br/9969566482712444> E-mail: waldma@ufpa.br.

² Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM/UAM-México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. CV: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817> E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

1. SINALIZAÇÃO INICIAL

O interesse pelo estudo sobre as representações sociais e a surdez ocorre a partir da disciplina – Língua Brasileira de Sinais II – ministrada à turma de Letras – Língua Portuguesa (PARFOR) na Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. A disciplina visa proporcionar a formação inicial sobre os aspectos linguísticos da Libras e a marcação cultural, identitária e educacional da pessoa Surda.

Neste artigo partimos de duas problemáticas: quais são as representações sociais (RS) de graduandos de Letras – Língua Portuguesa sobre o Surdo? E, qual o possível efeito da disciplina de Libras na (re) construção de representações dos graduandos sobre o Surdo?

Objetivamos investigar as Representações Sociais de graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa do Parfor/UFPA sobre a pessoa com Surdez e, de forma específica: analisar as imagens e os sentidos atribuídos pelos graduandos de Letras – Língua Portuguesa sobre a pessoa surda antes e depois da disciplina de Libras e elucidar as RS sobre a Surdez no âmbito da Normalidade e Diferença como alteridade.

Para atender a esses objetivos, fundamentamo-nos teoricamente em autores como: Lopes (2007); Oliveira (2015); Skliar (1998); Freire (1999, 2004) entre outros, bem como em documentos que envolvem a legislação sobre a Libras na educação de surdos, entre os quais: Brasil (2002, 2005).

O currículo do curso de Letras – Língua Portuguesa/Parfor, da Universidade Federal do Pará, apresenta 03 (três) disciplinas na área do objeto de estudo em questão, sendo elas: Libras I, Libras II e Língua Portuguesa para Surdos. A referida investigação ocorreu na disciplina Libras II ministrada no Campus Universitário do Tocantins/Cametá no período de 08 a 13 de janeiro de 2018.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) objetiva ofertar Ensino Superior para professores atuantes na rede pública de educação básica, contemplando as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras II é obrigatória, correspondendo à 68h, com base no cumprimento legal (BRASIL, 2005).

Para Santos e Campos (2013, p. 242): “a disciplina apresenta como objetivo, inclusive no texto da Lei, uma melhor formação de professores para a atuação em salas de aula inclusivas que, possivelmente, terão a presença de alunos com os mais diversos tipos de deficiência, incluindo a surdez”.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, destaca a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Assim, no Art. 3º estabelece que:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos

curso de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Com a implantação da Libras nos cursos de formação de professor, espera-se que o processo de inclusão seja praticado com mais eficiência, haja vista que os futuros docentes terão conhecimento sobre a história dos surdos e aos aspectos teóricos da língua, podendo atuar positivamente na construção do conhecimento dos discente, além de facilitar a comunicação entre alunos e professores.

Com essa formação em Libras o que mudou nas representações sociais dos graduandos em Letras sobre a pessoa surda? Quais as representações sociais estes graduandos tinham antes do acesso à disciplina Libras?

Compreendemos que a formação por meio da Libras contribui para que os graduandos em letras reconstruam suas representações negativas para outras positivas, além de facilitar a comunicação entre ouvintes e surdos.

Neste artigo apresentamos inicialmente a introdução do artigo, seguida da metodologia, a sinalização da surdez, os resultados do estudo, focando os sentidos e imagens dos graduandos de Letras sobre o sujeito surdo e as ressignificações das Representações Sociais da normalidade para a diferença como alteridade, e, por fim, as considerações finais.

2. METODOLOGIA SINALIZADA

Nesta investigação, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Chizzotti (2009, p. 79) afirma que a abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Este estudo assumiu um enfoque crítico-dialético, cujas pesquisas apresentam:

Um caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 1994, p. 97).

O autor destaca que nesse tipo de pesquisa o dinamismo da práxis transformadora dos seres humanos como agentes históricos na tomada de conscientização gera a participação ativa do mesmo na organização social, política e educacional. Desse modo, a dialética trabalha “[...] com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo, interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2010, p. 24).

Este estudo tem por base a Teoria das Representações Sociais, com o foco na educação inclusiva e nas representações dos alunos universitários sobre a educação de surdos, isto é, na maneira em que elaboram e partilham simbologias significantes e construtivas acerca desse sujeito.

As pesquisas com a Teoria das Representações Sociais tiveram sua origem no século XX, com Moscovici (1981), e desdobram-se em quatro abordagens:

(1) processual ou sociocultural representada por Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici; (2) perspectiva relacional, mais sociológica, inaugurada por Willem Doise; (3) a estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric com ênfase no aspecto cognitivo-estrutural; e (4) dialógica de Marková voltada para a dimensão simbólica (SOUZA, 2009, p. 161).

Na análise das Representações Sociais sobre educação de surdos, utilizou-se a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici (1981; 2009) e aprofundada por Jodelet (1998; 2001). Esta abordagem visa “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (ALVES-MOZZOTI; MAIA; MAGALHÃES 2010, p. 5).

A Representação Social é entendida como “[...] forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis e fenômenos do cotidiano.” (RANGEL, 2004, p. 66)

Os processos de formação das RS compreendem a Ancoragem¹ e a Objetivação², os quais, por meio de uma relação dialética entre si, fomentam a construção do núcleo figurativo, que, por sua vez, é constituído de uma estrutura figurativa e simbólica (MOSCOVICI, 2009).

Os participantes da pesquisa foram 36 graduandos da Universidade Federal do Pará do Campus Cametá que fizeram a disciplina de Libras II no período de 08 a 13 de janeiro de 2018. Todavia, para este trabalho, optou-se em apresentar as imagens e sentidos de 03 (três) graduandos. Os critérios para escolha dos 03 (três) graduandos se deu: a) que já atuassem em sala de aula e b) que já tivessem trabalhado com alunos surdos. Para tanto, todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) permitindo a autorização de informações para a publicação com o absoluto sigilo de sua identidade, assim os graduandos foram denominados de G1, G2 e G3.

Como metodologia para coleta das RS dos graduandos da turma, apresentou-se a seguinte estratégia: no primeiro dia de aula, foi solicitado aos alunos duas atividades para apreender suas

representações. A primeira consistia em responder a seguinte pergunta: Quem é o surdo? Tal pergunta deveria ser respondida em apenas uma palavra e, em seguida, o graduando justificava a palavra escolhida. A segunda atividade foi proposta aos graduandos que desenhassem o surdo a partir de sua representação.

No último dia de aula, os alunos voltaram a (re) fazer as duas atividades propostas e, em seguida, compararam suas RS iniciais e finais acerca da pessoa com surdez.

Assim, as atividades foram realizadas em dois momentos: no início e no final da disciplina, realizando-se um estudo comparativo.

A técnica de elaboração do desenho foi utilizada no intuito de elucidar nos sujeitos da pesquisa conceitos, saberes e representações sobre Educação de surdos, complementando as informações obtidas nas entrevistas. Dessa maneira, a técnica do desenho aparece como base na pesquisa, pois tem o poder de evidenciar as representações obtidas pelos sujeitos que não conseguiram expressar de maneira oralizada.

O desenho se torna uma técnica indispensável a ser trabalhada no enfoque das RS, já que por meio dele é possível visualizar conceitos antes não visto pelo pesquisador. Segundo VÍCTORA et al. (2000, p. 70), a técnica de elaboração de desenhos “[...] consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apoia nos elementos surgidos no desenho”.

Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos, por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 38). Na análise dos dados, trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa.

De acordo com Oliveira, Oliveira e Silveira (2018) no campo das pesquisas sobre RS observa-se que os desenhos se apresentam de diferentes formas e significados. Os desenhos e os seus significados foram atrelados nas práticas educativas para pessoas surdas e na marcação da surdez.

3. A SINALIZAÇÃO SOBRE A SURDEZ

Para você, quem é o surdo? A pergunta pode ser respondida, automaticamente: aquele que não ouve. Tal fala se revela em uma gama de Representações Sociais, em que o não ouvir

materializa: na falta, no dano, na ausência, na deficiência e na limitação. Desse modo, a representação se enraíza em uma concepção ouvintista.

Skliar (1998) explica que:

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p.15).

A concepção ouvintista foi demarcada e vivenciada, no percurso histórico da surdez, no qual “constata-se o enfoque principalmente clínico-reabilitador impôs-se durante muito tempo a quaisquer outros. De certa maneira, ele dificultou a compreensão da surdez fora de uma lógica normalizadora” (LOPES, 2007, p. 50). Em prol dessa concepção, a sociedade colocou os surdos em um mundo à parte e à margem da normalidade ouvinte. Assim, não ouvir consolidou o selo da diferença atrelado à inferioridade a esses sujeitos. Tentar romper, ressignificar e transformar tal concepção, partindo de uma ótica socioantropológica, constitui-se uma praxiologia extremamente árdua. Olhar o outro pelo prisma da diferença linguística, identitária e cultural se torna uma ação marcada pela alteridade, isto é, pelo reconhecimento da singularidade existencial de cada sujeito.

Lopes (2007) corrobora com o pensamento de Wrigley (1996) ao mencionar que, foi somente “no final do XVIII que a surdez se torna um espaço de cultura e, por isso, de interesse para uma reflexão de cunho filosófico” (LOPES, 2007, p. 47). A partir desse momento, o sujeito surdo começa a ser problematizado e conceituado por sua diferença linguística e não somente pela sua deficiência. Assim, a surdez se efetiva no lugar da diversidade, pluralidade e da cultura. Dessa forma:

Não se trata, portanto, de simplesmente negar a surdez para começarmos a fazer um discurso da diferença surda; trata-se de pensar outras formas de significação que permitem a criação de elo entre semelhantes. É preciso compreender que uma distinção cultural sempre passa pela diferença (LOPES, 2007, p. 52).

No momento em que a sociedade ancora o surdo pelo ato de não ouvir e o materializa como incapaz, impossibilita-se de observar outros elementos que constituem o sujeito surdo, como: a Língua Brasileira de Sinais, apreensão do mundo por suas experiências visuais e, que são sujeitos bilíngues etc. O selo da diferença não coloca o surdo enquanto ser superior e não aceita a marcação na inferioridade, o selo da diferença conceitua o surdo por sua singularidade, ou seja, ele não precisa da comparação com outro para ser surdo, ele é o que é por suas relações, por sua história de vida e por identificação linguística.

No posicionamento conceitual da diferença surda, Lopes (2007) argumenta:

[...] que ela não se dá no fato de o indivíduo ser surdo, mas de este viver em comunidade e compartilhar, com seus pares, uma língua viso-gestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço; enfim, é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural (LOPES, 2007, p. 71).

Outrossim, compreendemos que o surdo precisa de outro (s) Surdo (s) para se tornar Surdo. E isso ocorre através da partilha do encontro dialógico, afetivo, linguístico e identitário presente na comunidade surda. Somando-se a isso, a autora pontua que “os movimentos surdos, em prol da conquista de um espaço surdo, dos direitos de os surdos terem uma língua e de serem reconhecidos como um grupo cultural acentuaram-se no Brasil, a partir da década de 1990” (LOPES, 2007, p. 52).

É nesse bojo de luta pelo reconhecimento de sua identidade linguística que surge a Resistência Surda. Dessa forma, compreende-se que “ao se organizarem, os surdos lutam e resistem aos modelos dos saberes e à própria ordem dos discursos oficiais” (LOPES, 2007, p. 52).

4. DADOS E RESULTADOS SINALIZADOS

4.1 IMAGENS E SENTIDOS SOBRE O SUJEITO SURDO

Para iniciar as análises dos dados atrelando a imagem e o sentido dos graduandos sobre a pessoa surda, partiu-se do pensamento de Skliar (2010) ao mencionar que “a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitados ou distribuídos em ‘modelos de surdez’” (SKLIAR, 2010, p. 9).

Em âmbito nacional, algumas pesquisas apontam a dificuldade da inclusão de alunos surdos, ao elucidar que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispendo de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilitando um ambiente efetivamente bilíngue (LACERDA, 2000; LIMA, 2011; DORZIAT, 2009).

Corroborando a esse pensamento, Skliar (1998) pontua que o fracasso na educação de surdos ocorreu pela não aceitação e o não uso da Língua de Sinais na escola. Portanto, aprender Libras é processo fundamental na acessibilidade comunicacional e na inclusão educacional do surdo.

Ao iniciar a disciplina, diversos dizeres eram mencionados sobre a pessoa surda. O dizer mais eloquente foi: como vou trabalhar com uma pessoa que não pode me ouvir?

Assim, o medo do outro que não ouve e possui uma língua diferente era a principal adversidade na prática educativa dos professores que estavam recebendo formação inicial. A

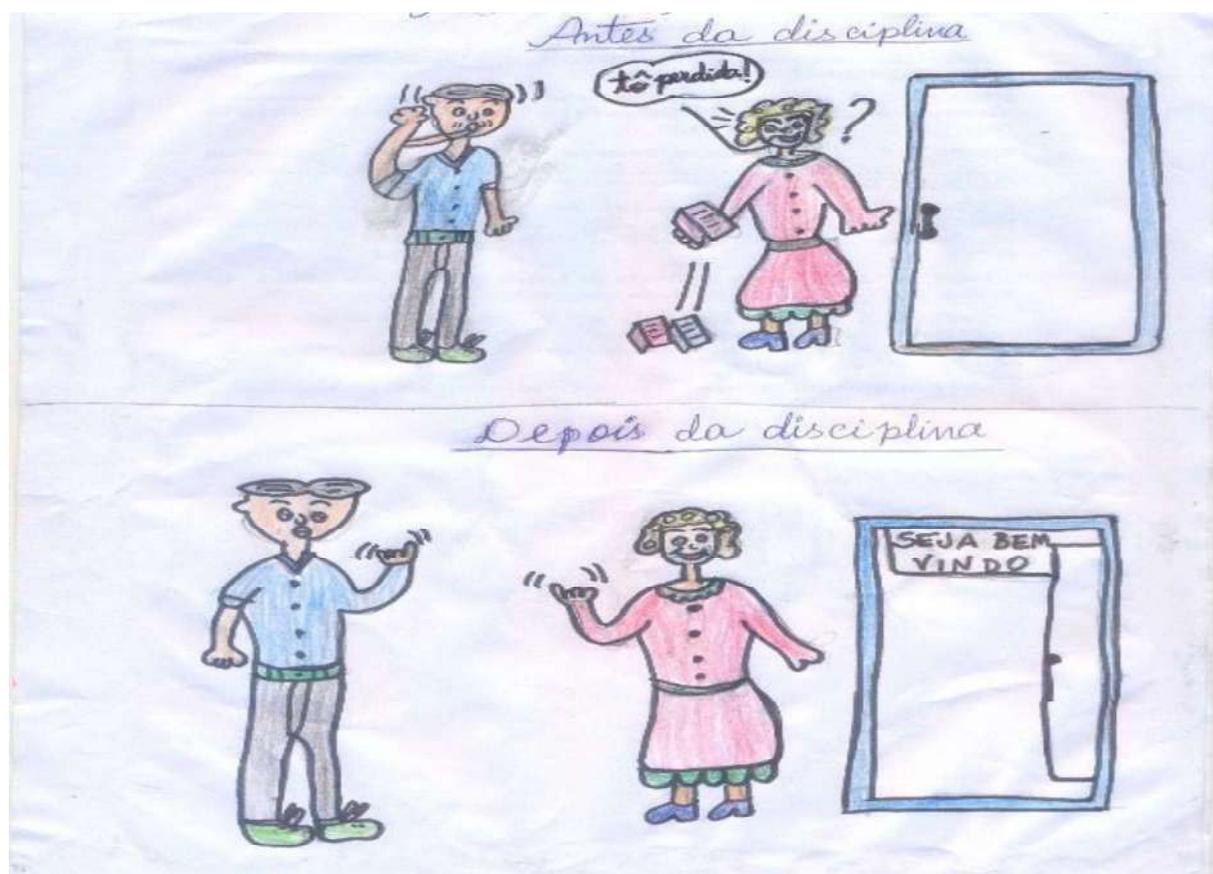
barreira comunicacional³ foi tratada como único elemento que impossibilitaria a inclusão do educando surdo, todavia, faz-se necessário afirmar que:

A inclusão educacional não é somente remover barreiras comunicacionais, como também, atitudinais, arquitetônicas, etc. É repensar um fazer educativo pautado na diferença como alteridade, na dialogicidade e na heterogeneidade na classe escolar (OLIVEIRA, 2015, p. 208).

O medo do diferente, neste caso, no que não ouve, está associado a ideias preconceituosas em relação a pessoa surda, como, por exemplo, que é incapaz de aprender, não tem como se comunicar, entre outras. Por isso, iniciou-se a disciplina com o intuito de ressignificar RS estigmatizadas e preconceituosas acerca do outro/surdo e mostrar a importância do conhecimento dos docentes da Libras.

O resultado desta formação está expresso nos desenhos dos sujeitos da pesquisa, evidenciando mudanças de atitudes e de comunicação entre os mesmos e o ensino com a pessoa surda, de uma visão negativa para positiva, de impossibilidade para possibilidade e de medo para desafios.

O sujeito G1 ilustrou em seu desenho que, antes da disciplina, o seu aluno surdo tentava se comunicar, mas por não saber a Língua Brasileira de Sinais a mesma se sentia perdida no caminho relacional e educacional do aluno surdo. Após a disciplina, G1 retratou em seu desenho uma conversa entre ela (professora) e o surdo (aluno) e afirmou “que a disciplina possibilitou a aprendizagem de alguns sinais” (G1, 2018).

Figura 1: Inclusão do surdo

Fonte: (G1, 2018).

Observamos no desenho de G1 o semblante de dúvida da professora por não saber Libras e, posteriormente, a felicidade ao se comunicar com o aluno surdo dizendo um “oi!”, e a simbologia da porta fechada/aberta.

A RS presente no desenho demarca que aceitação do outro ocorre a partir da aceitação das diferenças, neste caso, da diferença linguística. G1 compreendeu a importância e aprendeu, de acordo com sua referida fala, alguns sinais de Libras. Em prol desse posicionamento, reforçamos o dizer quando eu aceito a Língua de sinais eu aceito o surdo, posto que a língua faz parte da constituição do eu, isto é, a língua é elemento que nos constitui sujeitos sociais.

Assim, conforme a RS do desenho de G1 a porta está aberta para: relação, aceitação, aprendizagem, diálogo, afetividade e reciprocidade. Elementos esses que irão constituir uma diferença partindo da Alteridade enquanto medida conceitual, relacional e educacional no âmbito da surdez.

No desenho de G1 a Porta é demarcada como categoria de Significado. Para Oliveira, Oliveira, Silveira (2018) os desenhos ao representarem uma dada situação expressam, também, os seus significados. Assim, a porta aberta faz menção ao acesso e fechada a ausência dele. Posto que

O significado presente em cada desenho emerge para além de um discurso, isto é, o entrevistador consegue através da fala do entrevistado e da comparação com a imagem descrever a real ação da mensagem tida. O significado no campo das imagens semióticas nas Representações Sociais está para além do tido e do dito, sendo um valor simbólico da mensagem e do desenho (OLIVEIRA, OLIVEIRA, SILVEIRA, 2018, p. 46).

G2 ratifica a imagem e o sentido sobre o sujeito surdo de G1. Em seu desenho, antes da disciplina, percebe-se o surdo sentado e isolado e depois da disciplina G2 se coloca de braços abertos para recebê-lo. De acordo com G2 “o que aprendi vai além de sinais, vai para aceitação do surdo e da sua língua”.

Figura 2: Aceito o surdo e sua língua



Fonte: (G2, 2018)

Destaca-se no desenho a chamada de acolhimento à pessoa surda e a estampa do coração na roupa, demonstrando aceitação do outro, do diferente e do processo de inclusão escolar. Tais elementos são conceituados enquanto categoria de Pontos de Destaque segundo Oliveira, Oliveira, Silveira (2018), posto que exemplificam a ação do outro (professora) para com o outro diferente de si (surdo)

Entretanto, o acolhimento ao outro inclui a possibilidade de comunicar-se por meio da Libras. Lodi (2006) menciona que o surdo se torna um estrangeiro em seu próprio país, posto que a

Libras não é compreendida e usada por todos, o que proporciona um ambiente, linguisticamente, desfavorável para sua inclusão socioeducacional.

Novamente, marca-se o posicionamento: para que ocorra inclusão deve haver aprendizagem da Libras nas escolas. Tal conceituação é referida por G1 e G2 ao ilustrarem em seus desenhos a necessidade da professora regente aprender Libras para incluir o aluno com surdez. Mas será que esse aprendizado se reduz ao professor? E os demais alunos? E os funcionários da escola? E a família?

A partir desses questionamentos é que se ilustram a necessidade de tornar o ambiente bilíngue para a efetivação da inclusão do aluno surdo. Goldfeld (1997) destaca que as dificuldades dos surdos ocorrem justamente pelo fato de a surdez impedir que estes adquiram naturalmente as línguas auditivo-orais, únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades.

Assim, faz-se necessário uma educação bilíngue que preconize o ensino do surdo pela L1 (Libras) e, posteriormente, ensinado na Língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade escrita. De acordo com Quadros (2005), o ambiente bilíngue não é, simplesmente, o local em que duas línguas se façam presentes, isso vai:

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (QUADROS, 2005, p. 34).

Entretanto, isso só poderá se materializar em ações inclusivas quando o reconhecimento da surdez for pautado na diferença e não na anormalidade, na patologia e no déficit, já que:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva- por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade de surdos (SKLIAR, 1997, p. 143).

Infelizmente, esse compartilhar ainda está sendo feito, em sua maioria, entre surdo e surdo, e surdo e intérprete educacional, com os demais sujeitos esse ato se restringe na língua, nos valores culturais e hábitos. Todavia, quando a comunidade escolar aprende a Língua Brasileira de Sinais o encontro com o outro/surdo se dá face-a-face marcado na autenticidade e nas relações sociais e educacionais.

G3 ilustra em seu desenho, antes da disciplina, o monolíngue e, posteriormente, um ambiente bilíngue, e demarca em sua fala a seguinte representação “antes só ensinava o alfabeto na

Língua Portuguesa aos meus alunos, agora sei que a Língua dele (surdo) deve estar presente aqui, pois todos devem saber para comunicar com ele” (G3, 2018).

Figura 3: Caminhos para inclusão



Fonte: (G3, 2018)

Em seu desenho G3 reconhece a importância do uso da Libras em sala de aula como meio de comunicação e de inclusão, em que todos os integrantes da aula, professor e alunos ouvintes e surdos são participes do processo educacional.

Beyer (2006) explica que estar em um mesmo ambiente em que tenham pessoas deficientes e pessoas ditas normais não é descrito como inclusão, mas sim integração. Só podemos pensar em um ambiente inclusivo, quando ocorrem relações de comunicações diretas entre os sujeitos.

Assim, ilustra-se a necessidade de oportunizar um ambiente bilíngue que favoreça a interação entre surdos e ouvintes, pautado na diferença como selo da singularidade linguística, identitária e cultural de todos constituem e ocupam o espaço escolar.

O desenho da entrevistada G3 está na categoria da Dimensão Espacial, assim percebe-se que na sua RS há uma mudança na ação educativa acerca do aluno surdo. De acordo com Oliveira, Oliveira, Silveira (2018, p. 37) “a dimensão espacial pode representar a existência de mais de um lugar, com intuito do entrevistado comparar a relação de um com o outro”.

4.2 DA NORMALIDADE PARA DIFERENÇA COMO ALTERIDADE: RESSIGNIFICAÇÕES DE RS DE GRADUANDOS DE LETRAS SOBRE O SURDO

Como as Representações Sociais influenciam na marcação e na ação direta e indireta com o sujeito surdo? A partir dessa reflexão, pretende-se demarcar as falas dos graduandos antes e depois da disciplina ministrada.

Vale pontuar que as RS são base para a reflexão e ação sobre o objeto e o sujeito. Para tanto, Moscovici (2012) considera que, nas representações sociais, não existe uma linha que divide o universo exterior e o do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inserido num contexto ativo, movediço, pois é, parcialmente, concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo.

O autor ainda afirma que a representação social é a preparação para a ação, pois não só serve de guia para os comportamentos, mas também porque remodela e reconstitui, internamente, os elementos que circulam no ambiente, no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar significados ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligada ao objeto, viabilizando, ao mesmo tempo, noções as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes.

Com base nesta afirmação, infere-se que: dos 36 graduandos que participaram da pesquisa, todos demarcaram suas RS (prévia) sobre a pessoa surda no Campo da Normalidade e, com o término das aulas, 32 alunos ressignificaram para o Campo da Diferença como alteridade.

De acordo com Andrade–Silva (2014) a normalidade é:

Uma concepção de ser humano que ocorre quando se faz escolha de um modelo de corpo e de identidade ideais e requer que este seja arbitrariamente alcançados por todos os indivíduos, o que acarreta discriminação e preconceito de quem não se enquadra, de quem não está na imposição estabelecida como ideal (ANDRADE—SILVA, 2014, p. 67).

Com base nisso, a normalidade foi vista pelos sujeitos da pesquisa enquanto elemento justificativo para a criação de grupos normais (ouvintes) e anormais (surdos). O selo da diferença aqui descrito se fundamenta no: estigma, preconceito e na marginalização sobre o Outro/surdo, conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 1: RS na Normalidade

NORMALIDADE			
Entrevistados	Para você quem é o surdo?	Ancoragem	Objetivação
G1	Aquele que não ouve.	Não ouvir.	Porque falta um sentido biológico que prejudica em tudo.
G2	O que não escuta e nem fala.	Não escutar.	Porque ele não sabe ouvir e por isso não sabe falar.
G3	Aquele que apresenta ausência dos sons.	Ausência dos sons.	Não sabe identificar sons, porque não escuta.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados descritos na tabela anterior foram problematizados no decorrer de toda disciplina, haja vista que o ato de não ouvir foi ancorado enquanto limitação e se objetivou no prisma da ausência, da dificuldade e da normalidade. A normalidade, segundo Skliar (2006, p. 17) tem como propósito “em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de ‘anormalidade’”.

Para a entrevistada G2, o surdo é surdo-mudo, em virtude de não ouvir e nem falar. Pesquisadores da área da Surdez⁴ ilustram que tal nomenclatura foi descrita desde a Grécia antiga e é difundida até os dias atuais. Para tanto, tal marcação se situa no campo da normalidade. Vale pontuar que os surdos apresentam a mesma capacidade fonética de produzir sons com o aparelho fonador, porém precisam ser estimulados em tenra idade.

Corroborando com a RS marcada na Normalidade G1 e G3 inferem a pessoa surda na visão clínica/Patológica – aquele que não ouve – o que interfere em seu desenvolvimento psicológico, social, educacional e cultural. Assim, objetivam suas RS na ausência de um sentido (auditivo).

Jodelet (2001) define RS como uma forma de conhecimento, socialmente, elaborado e partilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a estruturação de uma realidade comum a um conjunto social. E essas representações envolvem concepções historicamente construídas. Desta forma, o olhar da normalidade adquirida pelos sujeitos em práticas sociais cotidianas, com o término da disciplina foi substituída por outras RS, com base na compreensão da Diferença como alteridade, na qual o outro é visto como outro, em sua dimensão integral, como sujeito de capacidades, histórico, social e político.

Os entrevistados ao representarem o surdo nessa categoria configuram-se um olhar para o outro no campo da Alteridade. Falar de alteridade é falar de diferença, respeito, responsabilidade para com o outro, é perceber o “outro” por sua diferença e não como inferior (FREIRE, 2004).

Compreende-se o conceito da alteridade quando “o ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”. (BETTO, 2000, p. 7)

Ao destacar as RS sobre a pessoa surda no campo da diferença linguística foram expressas nas falas dos sujeitos alguns aspectos da singularidade do sujeito surdo: visuais; bilíngues e usuários da língua de sinais, conforme a tabela 2 a seguir.

Tabela 2: RS na Diferença como Alteridade.

DIFERENÇA COMO ALTERIDADE			
Entrevistados	Para você quem é o surdo?	Ancoragem	Objetivação
G1	Aquele que tem uma língua – Língua Brasileira de Sinais.	Língua Própria.	O surdo é o usuário da Libras que é uma língua reconhecida pela Lei de 2002.
G2	É um sujeito visual.	LIBRAS.	Característica da Língua – visuo-espacial.
G3	É uma bilíngue.	Bilíngue.	Bilíngue, pois sabe a Língua de Sinais (LIBRAS) e sabe o português.

Fonte: Elaboração própria.

A compreensão dos sujeitos da diferença como alteridade oportuniza a reavaliação e problematização de RS normalizadoras e possibilita a ressignificação de si diante do outro, a percepção do outro e a modificação de RS negativas acerca do educando surdo. Desse modo, G1 ao mencionar que o surdo é usuário da Libras faz uma marcação na potencialidade do sujeito e não na ausência. A Libras é uma língua “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002). A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é entendida como:

Parágrafo Único – [...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

G1 ilustra a língua do surdo como elemento formativo de sua identidade, ação esta já descrita por Lopes (2007). A marca da diferença como alteridade, que considera o “outro” como diferente não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, é reconhecê-lo a partir da consciência de sua diferença (SKLIAR, 2006). A partir desse pensamento, ilustra-se que a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é elemento imprescindível na constituição do sujeito surdo.

G2 ao dizer que “o sujeito surdo é um ser visual”, compreende o visual como uma das especificidades do surdo, no sentido de que: “[ter] experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). Mas isto não significa que a pessoa surda não utiliza os seus demais sentidos no processo de conhecer o mundo.

A ancoragem presente na fala de G2 revela a visão do surdo como elemento formativo identitário e educacional. A RS de G3 considera o sujeito surdo como um ser bilíngue e que deve

ter uma educação bilíngue. Uma educação bilíngue defende que a pessoa surda seja educada, conjuntamente, com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (modalidade escrita). Nessa perspectiva, o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA, 1998 p. 10).

Utilizar a Língua de Sinais para se comunicar é, também, uma forma de afirmação de identidade surda. A partir da metodologia Bilíngue, o surdo deixa de tentar seguir o processo de aquisição de conhecimento do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores.

Este estudo evidenciou que as RS de G1, G2 e G3 foram ressignificadas do campo da Normalidade para Diferença como Alteridade ilustrando-se que “Ser surdo é viver permanentemente reivindicando um outro olhar do outro sobre si e viver permanentemente suspeitando do seu própria olhar sobre si mesmo”. (LOPES, 2007, p. 56).

Assim, o sujeito surdo deve ser visto enquanto um grupo político, identitário e linguístico presente na sociedade. Tal visão não anula o campo clínico/patológico, todavia, enfatiza que:

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos (LOPES, 2007, p. 88).

As RS dos entrevistados, então, superaram a representação de normalidade e firmaram-se no princípio da Alteridade, ao reconhecerem o surdo a partir do que é, bem como ao compreenderem que os entrevistados idealizam uma prática educativa de convivência direcionada para as diferenças socioculturais e individuais do sujeito surdo. (OLIVEIRA, 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo investigar as RS de graduandos do curso de Letras- Língua Portuguesa do Parfor/UFPA sobre a pessoa com Surdez e de forma específica: analisar as imagens e os sentidos atribuídos pelos graduandos de Letras – Língua Portuguesa sobre a pessoa surda antes e depois da disciplina de Libras e elucidar as RS sobre a Surdez, no âmbito da Normalidade e Diferença como alteridade.

Observamos que os sujeitos pesquisados possuíam uma RS acerca da Surdez no campo da Normalidade e que foram superadas e ressignificadas para a Diferença como Alteridade.

Este estudo oportuniza a reflexão sobre a importância da inserção da disciplina Libras nos cursos de graduação, em especial, nos cursos de licenciatura, visto que o futuro professor irá se deparar, tão logo, com aluno (s) surdo (s) em sua sala de aula. Também, há de ser destacar a questão do conhecimento do ensino de Libras como conhecimento científico-prático na graduação, conhecimento que fornecerá subsídios (mesmo que gerais ou superficiais) para o futuro professor atuar em sua prática pedagógica.

O ensino de Libras proporciona ao estudante (ouvinte) o contato com concepções diferenciadas sobre as pessoas surdas, assim como o contato com as especificidades de sua vida cotidiana e ao processo de comunicação por meio da Libras, possibilitando-lhe ressignificar suas representações acerca da Surdez e contribuir para mudanças atitudinais e comunicacionais com o educando surdo, favorecendo o processo de inclusão escolar.

Nascimento (2013, p. 52) explica que ancoragem é atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. Em outras palavras, o processo de ancoragem delimita o campo de uma representação, e permitem que esta delimitação seja compatível com os valores sociais existentes. Pode ser entendido como um processo de interiorização ou apropriação de uma estrutura simbólica cujos filtros são valores sociais.

² Nascimento (2013, p. 50) narra que a “objetivação pode-se ser vista nesse processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza, denominado de naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos”.

³ Por barreiras comunicacionais entende-se “[...] qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” (BRASIL, 2000).

⁴ Lacerda (2009), Skliar (1998), Oliveira (2015).

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J; MAGALHÃES, E. M. M; MAIA, H. *Representações sociais de trabalho docente: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores*. Disponível:<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalhoret-2010>>. Acesso em: 10. 04. 2010.

ANDRADE-SILVA, C. F. C. *Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda*. 2014, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BETTO, F. *Reflexão Pós – Modernidade e novos paradigmas*. Instituto Ethos. Ano I – nº 3, novembro de 2000.

BRASIL. *Decreto Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/ decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394**. Brasília. DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, promulgada em 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009

DOZIART, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidades/Diferença**, Currículo e Inclusão. Vozes: Petrópolis-RJ, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GAMBOA, S. S. SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, 1 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. B. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão**. In: LACERDA, C. B. ; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

LACERDA, C. B. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. *Caderno cedes*, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LIMA, N. M. F. **Inclusão escolar de surdos: o dito e feito**. In: DORZIAT, A. *Estudos surdos diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.141- 170.

LODI, A. B. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais**. *Anais do VI Congresso IBERO-AMERICANO de Tradução e Interpretação*. São Paulo: Unibero CD Rom, 2006.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: editora Autêntica, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO, M. C. S. (Org.). In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.61-77.

- MOSCIVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MOSCIVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- NASCIMENTO, I. P. **Articulações sobre o campo das representações sociais**. In: ORNELLAS, M. L. S. *Representações Sociais e educação: letras imagéticas*. Salvador: EDUFBA, 2013.
- OLIVEIRA, W. M. M. *Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior*. 2015, 236 f. Dissertação, (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.
- OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M. O.; SILVEIRA, A. P. **A Técnica do Desenho na Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais**. In: OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M.; LOBATO, H. K. G. *Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 21 – 54.
- ORNELLAS, M. L. S. **Representação Social: um conceito estiloso – escapa e reencontra**. In: ORNELLAS, M. L. S. *Representações Sociais e educação: letras imagéticas*. Salvador: EDUFBA, 2013, 21-34.
- PERLIN G; MIRANDA, W. **Surdos: o Narrar e a Política**. *Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.
- QUADROS, R. M. **O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, E. (Orgs.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- RANGEL, M. *A pesquisa de Representação Social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida São Paulo: Ideias e Letras, 2004.
- SÁ, C. P. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, M. J. P. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004, p.19-45.
- SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. **O ensino de Libras para futuros professores da educação básica**. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* EdUfscar, 2013. P.237-250
- SILVEIRA, A. P. *Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo: A [in] visibilidade na inclusão escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao
Acesso em: 04 maio 2018.
- SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-34.
- SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto alegre, Mediação, 1998, p.07-32.
- SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 6 ed. 2010, p. 73-111.

SKLIAR, C. (Org.) ***Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial***. Porto Alegre: Mediação,1997.

SOUZA, R. R. ***Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais***. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 04 nov. 2013.

VÍCTORA, C. G. et al. ***Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema***. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

Recebido em 22.02.2019
Aprovado em 06.03.2019

A AUTO-ORGANIZAÇÃO INFANTIL COMO POTENCIALIDADE PARA A FORMAÇÃO HUMANA¹

Júlia Boemer²
Soraya Franzoni Conde³

RESUMO

Este artigo aborda as potencialidades de auto-organização no processo formativo das crianças estudantes da Escola Itinerante Caminhos do Saber, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST. A escola localiza-se no acampamento Maila Sabrina, no estado do Paraná, e fundamenta-se nos princípios teóricos e práticos da Pedagogia Soviética. Realizamos estudos bibliográficos e de documentos da escola; entrevistas semiestruturadas com crianças, estudantes, professoras e coordenação pedagógica; participação nos Núcleos Setoriais, em reuniões e observações diretas em sala de aula. Concluímos que as crianças e os demais estudantes pesquisados ainda não se auto-organizam, mas aprendem e desenvolvem habilidades, comportamentos, valores e hábitos de organização fundamentados em princípios socialistas.

Palavras-chave: Infância; Ensino Fundamental; Pedagogia Soviética; Auto-organização.

ABSTRACT

This article discusses the potential of the self-organization of children in the Campaigning School of the Landless Workers Movement (MST), considering the elements of the organization of pedagogical practice that contribute to this development. School located in the Maila Sabrina seminary, in the state of Paraná, and is based on the theoretical-practical principles of Soviet pedagogy. We select the category of analysis as self-organization, because we understand the basis of the emancipatory pedagogical process. We carry out bibliographic studies and school documents; semi-structured interviews with children, students, teachers; participation in the Sectoral Centers and in the meetings; support groups. We conclude that children still do not self-organize, but learn to develop skills, behaviors, values and habits of organization, based on socialist principles.

Keywords: Childhood; Elementary Education; Soviet Pedagogy; Self-organization.

¹ Este artigo parte de nossa pesquisa de Mestrado, cuja dissertação intitula-se “Contribuições da Escola Itinerante Caminhos do Saber para a auto-organização das crianças: fundamentos da Pedagogia Soviética”, 2018 e contou com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e (CAPES/MEC) e da Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC).

² Mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina, E-mail: juliaboemer89@gmail.com

³ Doutora em Educação, professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC. Atualmente, é coordenadora do curso de Pós-Graduação em Educação da referida instituição, coordenadora do Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância e vice-líder do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho. E-mail: sorayafconde@gmail.com

INTRODUÇÃO

A contribuição da educação no processo de transformação social é assunto polêmico e debatido desde o início da industrialização e do desenvolvimento do capitalismo por pensadores conservadores, liberais e marxistas. De acordo com Meszáros (2005, p.198), a transformação social não se fará a partir da educação, mas sobretudo com ela, e, para que isso ocorra, é “necessário romper com a lógica do capital”, pois se a educação não é o agente principal de qualquer transformação, nenhuma sociedade sobrevive sem um sistema educacional correspondente.

O referido autor defende uma educação que se lance para além do estágio atual de desenvolvimento das forças produtivas, capaz de contribuir para a emancipação da classe trabalhadora. Para isso, aponta como necessidade urgente a formulação de novos “processos de internalização”. Em suas palavras, “necessitamos, urgentemente de uma atividade de ‘contra-internalização’ coerentemente sustentada, que não se esgote na negação [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe” (MESZÁROS, 2005, p. 56).

Trata-se de incorporar uma nova cultura política para romper com a lógica da educação para o capital, que reforça e propaga os ideários que sustentam a ideologia capitalista à medida que esta fomenta as competências individuais, a competitividade, a meritocracia, ou seja, que promove a incorporação inconsciente dos padrões, práticas e valores que refletem a necessidade de reprodução e de crença no sistema. Nesse sentido, a escola pode contribuir com o rompimento das aparências e da desnaturalização dos problemas e dos conflitos sociais internalizados como naturais, eternos e evidentes.

Diante disso, apresentamos brevemente os resultados de nossa pesquisa de mestrado, a qual foi realizada durante os anos de 2017 e 2018 na Escola Itinerante Caminhos do Saber⁴, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. A escola localiza-se no acampamento Maila Sabrina, no estado do Paraná. Como procedimentos metodológicos, realizamos: estudo bibliográfico e de documentos orientadores da escola; entrevistas semiestruturadas com crianças e outros estudantes, professoras e coordenação pedagógica; participação nos Núcleos Setoriais (espaço destinado ao desenvolvimento da auto-organização

⁴ Escolas Itinerantes são instituições criadas nos acampamentos da Reforma Agrária para atender os sujeitos – crianças, jovens e adultos – enquanto estão na luta pela terra. Em 1996 foi reconhecida legalmente como experiência pedagógica no estado do Rio Grande do Sul. Foi desenvolvida em mais cinco estados brasileiros (Paraná, Santa Catarina, Goiás, Alagoas e Piauí). Atualmente, só existem Escolas Itinerantes no estado do Paraná, as quais funcionam em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP) (CAMINI, 2011).

estudantil), na Reunião da Comissão Executiva (espaço em que os estudantes, juntamente com a equipe pedagógica, avaliam e encaminham atividades cotidianas da escola) e na Reunião de Formação dos(as) Professores(as); acompanhamento de duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º e 5º ano).

Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos a constituição da identidade da criança Sem Terra forjada na luta de um movimento social a partir dos estudos socialistas, da teoria histórico-cultural e de observações da pesquisa de campo. Na segunda, apresentamos o estudo, a brincadeira e a forma como as crianças se relacionam com os adultos na escola como um elemento fundamental da auto-organização e engajamento infantil nas questões cotidianas. Em seguida, mostramos como a participação infantil na escola traça caminhos para a formação socialista das crianças. Por último, nas considerações finais, enfatizamos como a forma e o conteúdo escolar se articulam para forjar a formação humana do novo ser humano.

Embora, a auto-organização infantil ainda não ocorra, é possível afirmar que ocorre uma aprendizagem de novas habilidades, comportamentos, valores e hábitos, fundamentados em princípios socialistas. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço potencializador para o desenvolvimento da auto-organização.

1. “NA LUTA”⁵: IDENTIDADE DA CRIANÇA ESTUDANTE SEM TERRINHA

De acordo com Leontiev (1978), cada geração inicia sua vida relacionando-se com os objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores. Estas, possuem condições específicas de vida que determinam o conteúdo da atividade que possa ser desenvolvida: “Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 3). Daí a importância da linguagem como forma de transmissão do conhecimento, já que é impossível construir todos os conhecimentos necessários para interagir com o mundo sem a mediação das gerações anteriores. Em outras palavras, a criança que nasce se apropria dos signos, instrumentos, fenômenos e se relaciona com o mundo, tornando-se um ser social a partir da mediação do adulto e das outras crianças. Esse processo de humanização é também o processo de

⁵ Fala das crianças das turmas observadas e dos demais estudantes coordenadores dos Núcleos Setoriais, ao responderem a chamada (Diário de campo, março de 2018).

educação, no qual as novas gerações se apropriam dos objetos da cultura e aprendem a utilizá-los de acordo com suas funções sociais.

Nesse sentido, quando refletimos sobre a identidade da criança Sem Terra, vemos que essa infância é composta por brincadeira, estudo, disciplina, luta, desenvolvimento de diferentes habilidades, trabalho, organização, coletividade, entre outros elementos.

Segundo Nosella (2002, p. 114), “A criança é uma realidade original, mas não é uma ilha, nem um anjo descido do céu, menos ainda uma pura massa de instintos animais que devemos dobrar e adaptar ao ambiente”. O lugar que a criança ocupa nas relações sociais é condicionado pelas concepções de infância e criança, entendê-la como sujeito é fundamental. Entretanto, a infância enquanto período da vida que o sujeito não precisa produzir por sua sobrevivência “não foi ainda consolidado e não o será senão também pela luta contra a concentração de riqueza, saber e poder” (MELO, 2007, p. 84).

Não temos a pretensão de romantizar ou enrijecer quem são esses sujeitos de pouca idade, mas reconhecê-los como seres que vivem o contexto da luta pela terra, pela Reforma Agrária Popular, pela garantia de direitos básicos e, sobretudo, pela superação da sociedade vigente e o acesso a uma formação plena. Em algumas situações, pudemos identificar elementos expostos pelas crianças que representam a pertença pela luta, pelo MST. Durante uma atividade em sala, enquanto todos estavam em silêncio escrevendo, Ernesto (nove anos) começa a cantar palavras de ordem, rapidamente, muitos o acompanham com os braços erguidos, voz alta e o sorriso no rosto.

As palavras se modificam e chamam nossa atenção: “*eu tô boladão, não vou deixar o Temer acabar com a educação*”⁶. O ritmo desse grito envolveu as crianças e trouxe mais empolgação para esse momento. Após algum tempo, a professora solicita a Ernesto – por ter sido o responsável pela movimentação – que encerre para voltarem a fazer a atividade anterior. Ele pede à turma, todos param e retornam ao que estavam fazendo. Entendemos que a ação da professora, em não apenas permitir essa movimentação, mas participar dela, cantar os gritos de ordem juntamente com as crianças e depois encaminhar àquela que iniciou para que encerre a ação, faz parte da concepção formativa de luta do MST (CALDART, 2015).

Segundo Krupskaya (2017, p.83), a criança revolucionária não é o “bom estudante” que apenas aprende “bem as lições”, permanecendo imóvel na sala de aula por medo de mover-se, mas sim “o estudante que reflete sobre o que ele estuda, ele está interessado nos

⁶ Diário de campo, observação do 2º Ano, março de 2018.

estudos, entende que é necessário cuidar para que todas as condições sejam favoráveis ao ensino na classe; ele é um estudante que sabe conduzir-se na escola e fora da escola”.

De acordo com a referida autora, é necessário construir a consciência proletária:

[...] há proletários que estão completamente imbuídos da ideologia burguesa, proletários que são estranhos aos ideais proletários, à disciplina proletária e à firmeza. É pouco ter uma origem proletária – o proletariado deve entender ainda suas tarefas de classe, deve elaborar para si a consciência de classe. (KRUPSKAYA, 2017, p.101)

Kruspakaya (2017, p. 83) alerta-nos que o importante não são as frases prontas que as crianças reproduzem, mas os valores que são construídos; não apenas fazer as crianças ouvirem e repetirem, mas como torná-las seres humanos com valores da classe trabalhadora. Ou seja, a educação proletária precisa ser construída por meio da consciência de classe. Nesse sentido, enfatiza que antes das crianças serem ensinadas pela forma proletária (em questões ligadas à técnica, à história de classe, à eloquência etc.), “elas precisam ser educadas proletariamente.”.

Nessa perspectiva, compreendemos que a vida no acampamento, no seio da luta, potencializa a formação dos sujeitos Sem Terrinha da classe trabalhadora.

[...] a pedagogia proletária não parte de duas datas abstratas, mas de uma concreta. A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. **“Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante do social do que seu puído casaco de verão contra o cortante vento invernal”.** (BENJAMIN, 1984, p. 90, grifo nosso).

Isto posto, compreendemos a criança a partir de seu contexto de classe. Nesse sentido, destacamos a movimentação das crianças em relação a ordem de despejo que havia sido recebida há poucos meses no acampamento⁷, observando como elas realmente fazem parte dessa luta pela terra. As crianças ajudaram a organizar barricadas, participaram das manifestações, construíram cartazes, gritos de ordem, etc. Não são apenas “coadjuvantes”, mas participam, interferem e são afetadas por essas questões. Portanto, a identidade dos Sem

⁷ De acordo com Carignano (2017), em outubro de 2017, os Sem Terra receberam ameaça de despejo do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) para reintegração de posse da área.

Terrinha é construída também por meio da luta de classes. É na experiência da luta que se constrói a consciência, a politização, a concepção de mundo, “isso não pode ser criado por nenhum livro, isso se faz pela experiência, pela prática da luta. Mas é necessário expandir, consolidar, aprofundar, sistematizar isso. Um livro, um filme, o rádio ajudam e devem ajudar aqui. Mas o principal é a experiência.” (SHULGIN, 2015, p.183).

As crianças percebem que o fato de terem uma escola no acampamento, próxima às suas casas, além de permitir uma articulação maior entre o trabalho pedagógico, a realidade e a experiência de vida dos acampados, possibilita que os estudos não sejam interrompidos, nem prejudicados como acontece de forma cada vez mais frequente com escolas rurais por meio da nucleação⁸. Algumas crianças contam⁹ as histórias dos acampados antes da Escola Itinerante Caminhos do Saber ser construída, quando as crianças precisavam ser transportadas por um caminhão-baú, falam dos acidentes, do perigo, narram a conquista dos acampados, apesar de não serem nascidos naquela época.

Nessa discussão, Ernesto (nove anos) afirma enfaticamente “eu não ia poder estudar” se não houvesse escola no acampamento. Outras crianças concordam com ele, demonstrando que percebem a importância da Escola Itinerante em suas vidas. Além disso, nas entrevistas, tanto as crianças quanto os coordenadores dos NS, referiram-se ao fato de morar perto da escola, de não precisar faltar por conta da chuva, das péssimas condições da estrada ou da distância como pontos positivos em relação a escola pesquisada. Observamos, com isso, que as crianças se entendem enquanto sujeitos que necessitam ter direitos garantidos para além de sua sobrevivência.

Percebemos, pelas falas e ações das crianças, a ideia do ser humano como sujeito histórico. Exemplificamos com a frase de Simon (10 anos), ao explicar o que significa o vermelho na bandeira do MST “é o sangue dos que lutaram e tombaram por nós”¹⁰. Isto significa entender que há pessoas hoje que se organizam para conquistar seus direitos, mas que muitos deles já foram conquistados anteriormente por outras, e que a luta de hoje pode não os beneficiar diretamente, mas beneficiará os próximos que virão.

Uma das características das escolas do MST, bem como das escolas-comunas, é formar o sujeito revolucionário, lutador, construtor de uma nova sociedade. Para isso, é preciso construir valores e habilidades em todos, desde a mais tenra idade. Alguns dos elementos para a auto-organização é a disciplina, a responsabilidade, o comprometimento.

⁸ Compreendemos esse processo como “unificação ou reunião de estabelecimentos escolares numa única escola núcleo, resultando no fechamento das demais” (PEIXER; VARELA, 2016).

⁹ Houve essa discussão na aula do 2º Ano durante a realização da nossa pesquisa.

¹⁰ Diário de campo, observação do 5º Ano, março de 2018.

Entretanto, salientamos que percebemos não apenas a criança e sua natureza infantil, mas sobretudo, a situação de classe desses sujeitos, “situação essa que jamais constitui um problema real para o ‘reformador escolar’” (BENJAMIN, 1984, p. 90). Portanto, enfatizamos a necessidade de formar as crianças com os princípios coletivos, da classe trabalhadora, partindo de uma visão crítica do trabalho e das relações estabelecidas por meio do capital fortalecendo, assim, a luta dos trabalhadores. É ilusório pensarmos numa revolução social, política e econômica, se não considerarmos a organização coletiva da classe trabalhadora. Formar sujeitos individualistas é o que a sociedade capitalista vêm fazendo com êxito. Nossa proposta emancipatória precisa ir contra essa lógica de formação humana.

Assim, corroboramos com Shulgin (2015) em defender a criação de novos comportamentos e personalidades para as crianças. O compromisso da Pedagogia Socialista pauta-se na responsabilidade da aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Vygostky (2001) afirma que a principal função da aprendizagem escolar é refletir na personalidade do sujeito, incidindo em sua maneira de ser e agir no mundo. Uma educação que se preocupe com o conteúdo, mas que tenha em vista os objetivos formativos emancipatórios; uma educação que almeja a formação de crianças capazes de se auto-organizar, de compreender e reivindicarem seus direitos perante uma sociedade de classes.

2.0 ESTUDO, A BRINCADEIRA E A RELAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Em relação ao estudo, podemos perceber pela fala de Blanca (nove anos), a qual foi corroborada por seu colega durante nossa entrevista, o interesse pelo aprendizado: “*tinha dias que a gente não queria brincar, a gente queria estudar, mas ela deixava a gente só brincando*”¹¹, referindo-se à professora do ano anterior.

As crianças do 2º Ano observadas estavam se apropriando do conhecimento da leitura e da escrita, enquanto as crianças do 5º Ano já eram alfabetizadas e a maioria letrada. Sem a pretensão de entrarmos nessa discussão acerca da alfabetização e do letramento, mas na busca de afirmar como essa organização escolar, a qual parte da realidade e busca desenvolver outras dimensões humanas, também é capaz de ensinar os conteúdos e aprendizados escolares. Ler e escrever, numa sociedade desigual, torna-se um ato revolucionário para a população pobre do Brasil, historicamente destinada ao analfabetismo, à fome e à exploração.

¹¹ Entrevista com crianças estudantes do 3º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018.

Ainda que seja importante refletir acerca da disciplina necessária que as crianças precisam adquirir para o estudo, para se organizarem, para vivenciarem a coletividade, vale destacarmos que estas crianças também brincam, desenvolvem sua imaginação, têm seus momentos de fruição. Seus movimentos não são apenas ditados por regras ou impostos pelos adultos, também são livres, autônomos e criativos. Isto é, a criança aprende a ter disciplina, mas isso não significa que ela deixa de ser criança, deixa de vivenciar sua infância por conta de uma “rigidez” ou “autoritarismo” impostos pela necessidade da luta. O MST já demonstra sua preocupação com a infância desde que começou a organizar as Cirandas Infantis e a lutar por escolas dentro dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária.

O estudo e a brincadeira aparecem em outras falas infantis como algo que se complementam, que estão interligados.

Pesquisadora: O que vocês acham mais legal nessa escola?

Ernesto (nove anos): jogar bola, escrever, ter educação física, a professora ajuda nós. Daí também nós faz bagunça, daí a professora deixa nós ir pro recreio e de vez em quando ela deixa nós brincar quando tá sol, e de vez em quando nós desce lá embaixo para jogar bola. (Entrevista com crianças estudantes do 2º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

A sala de aula mostra-se como um lugar em que as crianças também veem a possibilidade de brincar, diferentemente da crítica que Quinteiro (2000) faz sobre a inserção da criança na escola pública capitalista por ter sua identidade infantil transformada e minimizada unicamente em “aluno”, uma vez que perde algumas de suas possibilidades de ações infantis. Isso evidencia o quanto a escola do MST tem avançado em relação ao papel da educação na formação humana respeitando as necessidades das crianças e sua possível emancipação.

Todas as crianças entrevistadas responderam que uma das coisas que mais gostam na escola é poder brincar. Olga (10 anos) afirma que um dos pontos positivos da escola são “os colegas daqui, lá a gente não tinha muitos colegas, aqui pode ser de qualquer série, pode ser do 6º que é amigo do 4º, lá só tinha só da sala da gente mesmo, que era amigo da gente”¹². Com isso, compreendemos que a escola apresenta-se também como um espaço de brincadeira e de socialização para as crianças e demais estudantes.

Dentro da sala, as crianças observadas não permanecem apenas sentadas durante a aula, circulam pelo ambiente, trocam de lugares, vão até a mesa dos colegas, conversam, cantam, sentam no chão em frente ao quadro (para visualizarem melhor) e ambos os

¹² Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018.

professores não se importam com essa movimentação¹³. Apenas na hora das explicações era solicitado silêncio e atenção, mas no decorrer das atividades, as crianças não precisavam ficar imóveis. Houve momentos que crianças de outras turmas entravam na sala, observavam por um tempo e saíam, numa constante interação entre diferentes grupos e idades.

Além disso, houve diversas situações em que os sentimentos de solidariedade e de companheirismo se destacaram nas relações entre as crianças. Krupskaya (2017) enfatiza a importância de construir desde cedo o sentimento de “camaradagem”, educar as crianças, filhas dos(as) trabalhadores(as) para serem solidárias. Destacamos algumas dessas situações: várias crianças no 2º Ano pediam a borracha emprestada para Constance (sete anos), a resposta dela era a mesma “*não precisa nem pedir*”; uma criança do 5º Ano aprende o conteúdo e rapidamente compartilha com seus colegas; um menino reclama que não pode escrever porque está sem lápis, prontamente Anita (sete anos) se levanta e empresta um a ele, “*pode pegar, eu tenho dois*”; uma menina mostra atividade incompleta para professora, Ernesto (nove anos) imediatamente vai ajudá-la a terminar; um menino sentado no chão em frente ao quadro soletra em voz alta para a colega conseguir escrever, pois a mesma não estava conseguindo enxergar o quadro; Anita (sete anos) se perde ao copiar do quadro, Vilma (sete anos) leva seu caderno até a frente para conseguir achar o lugar que ela parou (Diário de Campo, observação nas turmas, março de 2018).

Chamamos atenção para esses momentos, pois nenhum deles foi direcionado pelos adultos, todos partiram das crianças em resolvê-los. Ao tomarem as iniciativas rapidamente e resolver as situações com tranquilidade, nos pareceu fazer parte da cultura das crianças a partilha e a solidariedade entre pares. Entretanto, os/as professores(as) ao percebê-los demonstraram satisfação, como se realmente fosse algo que estivesse em construção nas crianças, isto é, são aprendizados que elas estão conseguindo internalizar e praticar e que possuem como base o meio social e a cultura em que estão inseridas.

Essa relação entre os profissionais e as crianças nos pareceu de confiança e cumplicidade. As crianças dos Anos Iniciais entrevistadas enfatizaram a ideia de que com os adultos é possível estabelecer diálogos, respeito, atenção em suas falas, “*só as professora escutava e os adulto*”¹⁴ afirmaram. Ao comparar a Escola Itinerante com outra escola que

¹³ Salientamos que por conta da iluminação da sala e das condições do quadro, era difícil visualizar o que estava escrito, assim, as crianças movimentavam-se com frequência pela sala para acharem um lugar melhor para enxergar, por vezes ficavam em pé apoiadas na janela. Esse é um dos reflexos da precarização das Escolas Itinerantes, as quais representam o descaso do Estado e a necessidade de organização do MST, o qual, por meio do Setor de Educação do Acampamento, é quem se responsabiliza pela manutenção da infraestrutura.

¹⁴ Ernesto, nove anos. Pesquisa de Campo, março de 2018.

havia estudado, Anita (sete anos) afirma que além de não haver Tempo Formativa e Núcleo Setorial, “*não tinha professora que escutava nós, não tinha professora legal*”. Quando se referiam à relação estabelecida com os professores, apresentavam dois principais elementos para justificar o gosto, a proximidade e o respeito, sendo eles: o ensino e a escuta. As crianças e os demais estudantes relacionavam a forma como os professores explicavam, a maneira como o ensino era trabalhado e como o que fora apreendido era significativo. Além disso, uma das primeiras questões que abordavam era o fato dos adultos permitirem que as crianças falassem e realmente as escutassem.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem para as crianças está intimamente ligado ao ensino, especialmente no que compõe a relação com os professores, como podemos perceber nesses fragmentos das entrevistas com os estudantes:

Sophie (oito anos): Eu gosto da professora Joelia, eu amo ela. A partir de que ela me ensinou a escrever letra de mão, eu amo ela.

Martin (sete anos): Eu lembro do primeiro dia que a Joelia ensinou a gente a escrever com letra de mão, a primeira letra que ela escreveu lá eu lembro qual que é, foi a primeira letra do meu nome, o ‘e’ minúsculo e o ‘e’ maiúsculo. (Entrevista com crianças estudantes do 3º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

Emiliano (13 anos): Lá os professores era mais rígido e a maioria dos alunos eram só pra aprendimentos né, só conteúdo, aí a gente achava o professor muito chato e dizia ‘não vou fazer nada’. Aqui já é diferente, aqui você não entendeu alguma coisa, eles vem e te explico até precisar, é muito legal aqui, lá é só uma vez, no 2º ano eu pedi ajuda pra uma professora e ela chegou a me chamar de burro, eu pedi pra ela me explicar um conteúdo, aqui não, eles tão focados no meu aprendizado.

Haydee (12 anos) era bem diferente, eles eram mais rígidos, já aqui tem uns professor que gosta de dar carinho. Os professores daqui eles são mais abertos, eles tem liberdade pra conversar com os alunos, tipo puxar brincadeiras, e já nessas escolas de cidade que eu já participei elas são diferentes. Ela tem os professores mais rígido, eles tem caras fechadas, estranhos, sei lá. [...] a gente conversa sobre a vida da gente, o que que tá acontecendo, eles contam também. Daí a gente tem tipo contato com o professor e ele tem contato com o aluno, tipo assim na cidade, o aluno pode tá passando por uma fase difícil, o professor não tem aquele contato, já aqui eu já vi várias vezes o aluno ficar triste, chorar e o professor ajudar.

Emiliano (13 anos): lá na cidade o professor nem tem o contato com o aluno de professor mesmo, aqui tem uma certa amizade muito grande com os professores. (Entrevista com coordenadores dos NS. Pesquisa de Campo, março de 2018).

Simon (10 anos): Aqui a gente pode perguntar se tem alguma dúvida, ‘o professor como é isso aqui’, daí ele explica, ele ajuda a gente; ele não briga; se a gente não entendeu 10 vezes ele explica 10 vezes até a gente entender!’. (Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

Constantemente, os(as) professores(as) das turmas observadas trabalharam valores como respeito, companheirismo, compartilhamento e responsabilidade. Não apenas falavam sobre esses temas, mas buscavam situações em que pudessem ser ensinados e aprendidos, seja por meio de histórias, brincadeiras, atividades, jogos ou momentos rotineiros práticos para o

exercício. Os diálogos dos professores com as crianças eram baseados no respeito, tinham sua autoridade enquanto educadores, mas esta não se engendrava num autoritarismo, encaminhavam os combinados, as regras, os valores por meio do diálogo, com explicações e não imposições. Em diversos momentos, lembravam do cuidado necessário com o bem público, do respeito ao próximo, de ajudar o colega, ser companheiro.

O respeito é ensinado na prática, se as crianças precisam aprender a respeitar, devem fazer isso enquanto estão sendo respeitadas. Como afirma Freitas (1995), não podemos alcançar um produto não alienado, se o processo for alienante. Referente a isso, apresentamos a situação em que a professora do 2º Ano entende o medo de um menino quando ele não consegue copiar o quadro por ela ter apagado, e chora. Ela não minimiza esse medo. Resolve a situação, escrevendo para a família o que houve.

Isso não significa que as crianças não precisam seguir os encaminhamentos dos professores para as atividades ou comportamentos em sala e fazerem apenas o que quiserem. Houve uma situação no 2º Ano, em que a atividade consistia em realizar um desenho e Ernesto (nove anos) afirma que vai escrever ao invés de desenhar. A professora explica a ele que o encaminhamento é outro e que não podemos fazer apenas o que temos vontade, uma vez que precisamos saber quando respeitar, quando realizar os encaminhamentos que foram dados, pois somente assim as pessoas também respeitarão seus encaminhamentos. Pistrak (2011) aborda essa questão explicando que as crianças precisavam ocupar cargos de dirigentes e subordinados entre seus coletivos para desenvolver tais habilidades. Há momentos em que precisam direcionar a ação e outros em que precisam saber ser direcionados. Ainda, afirma que não devemos atender todas as vontades infantis, pois “senão estaríamos indo a reboque das preocupações acidentais das crianças. E essa forma seria nefasta, porque estimularia os piores instintos das crianças, exatamente os que não fortalecem absolutamente o coletivo infantil” (PISTRAK, 2011, p.159).

Em diversos momentos foi observado encaminhamentos sobre disciplina para a aprendizagem, respeito e responsabilidade. Tanto os profissionais quanto as próprias crianças explicavam e cobravam isso de seus colegas para que fosse possível vivenciar o cotidiano escolar. A ideia da disciplina é construída, mas não imposta. É explicado o seu valor, a sua responsabilidade perante essa sociedade de classes em que os trabalhadores precisam ter disciplina para alcançar seus objetivos, uma vez que seus direitos, historicamente, precisam ser conquistados. Com base em Krupskaya (2017, p. 115), a auto-organização é uma “forma de ensinar a autodisciplina, como hábito para acatar voluntariamente a vontade coletiva”.

Não há uma inflexibilidade nos comandos da escola. Não é por ser baseada numa pedagogia revolucionária que não é capaz de pensar a criança enquanto criança, nem tampouco, de estabelecer ordens e achar que só por elas existirem, todos a respeitarão e a cumprirão em todos os instantes. Claramente, os adultos envolvidos nesse processo têm esse pensamento bastante fortalecido e buscam, em sua prática diária, lembrar dele ao lidar com as crianças e os demais estudantes.

Na escola há, efetivamente, a distinção entre professor(a) e estudante, no sentido de ambos perceberem suas responsabilidades específicas, tendo em vista a responsabilidade do outro. Isto é, professores(as) ensinam não apenas por ensinarem, por realizarem sua tarefa enquanto educadores(as), mas ensinam pensando realmente se os estudantes estão aprendendo. A relação entre ensino-aprendizagem parece realmente ser incorporada por eles. As crianças, por sua vez, demonstram que seu aprendizado está relacionado à forma como é ensinado, tanto em relação à organização da escola, quanto ao ensino realizado pelos profissionais.

A aula é o momento em que o(a) professor(a) é responsável, mas isso não significa que as crianças não participem desse momento também. O fato deles estabelecerem relação harmoniosa e respeitosa com as crianças, de pedirem suas opiniões, de explicarem ao invés de decretarem, é uma forma de permitirem a participação infantil na sala de aula. As crianças não podem fazer tudo ou somente o que querem, porque essa não é a proposta da escola, nem tampouco a concepção de auto-organização na qual está ancorada, mas ajudá-las a pensar no que querem e em formas de conquistarem, é uma das tarefas que os(as) professores(as) se propõem a realizarem. Esse movimento não é natural, é construído por meio da organização da prática pedagógica. São ensinamentos constantes para as crianças e para os professores e, dessa forma, as crianças crescem inseridas numa cultura de respeito, solidariedade, engajamento e democracia.

3.PARTICIPAÇÃO INFANTIL E CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO SOCIALISTA DAS CRIANÇAS

Ao partir da teoria Histórico-Cultural, a qual defende a dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, compreendemos a necessidade de possibilitar condições de múltiplas aprendizagens e vivências para as crianças, contrapondo-se aos conhecimentos isolados, fragmentados e pontuais. O compromisso dessa teoria é com o ser humano em suas diversas

dimensões, as quais são capazes de possibilitarem mudanças significativas no desenvolvimento humano.

Segundo Freitas (1995), a formação democrática de trabalho, com base na efetiva participação estudantil na escola, contribui para formar um sujeito democrático que lute por uma organização social democrática. Assim, com o objetivo de compreender como as crianças entendem suas participações e o que a escola representa para elas e para os profissionais atuantes, questionamos sobre os aspectos que a diferenciam das outras escolas que já conheceram, estudaram ou trabalharam. Com isso, percebemos que a maneira como a Escola Itinerante é organizada, como entende o conhecimento humano, como enxerga as crianças e seu desenvolvimento é positivamente interpretada por elas.

O conhecimento não é apenas reproduzido, imutável, inerte, ele está em constante construção e as crianças participam disso. Em contraponto a ideia da pedagogia burguesa que vê a criança apenas como alguém capaz de aprender, a concepção educacional socialista entende esse ser humano com sua capacidade de criação, produção, invenção, onde a liberdade, a autonomia e a autogestão são partes importantes do processo criativo:

Simon (10 anos): Aqui a gente escolhe o que vamos fazer. (Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

Ernesto (nove anos): Porque tem que fazer chamada, pensar o grito de ordem, é legal também por causa que a gente fala na Reunião Executiva, depois passa pro setor e faz. (Entrevista com crianças estudantes do 2º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

*Blanca (nove anos): Assim oh nós tava trabalhando daí na hora que bateu o sinal que era pra ir pro recreio, não antes de bater, quase um pouquinho antes, nós arrancamos um monte de rúcula, rabanete e ponhamos tudo numa bacia, a Marli colocou na bacia, daí nós levamos ali na janelinha da cozinha, ponhamos, daí ela lavou, daí nós voltamos pra lá, veio pro recreio e comemos rabanete e rúcula da **nossa própria produção**. (Entrevista com crianças estudantes do 4º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).*

Evidenciamos a satisfação presente nas falas das crianças ao narrarem sobre algo que tinham produzido ou participado, como na construção dos gritos de ordem, nas propostas de encaminhamentos sobre a estrutura da escola, nas atividades das aulas, nos trabalhos dos Núcleos. Ernesto (nove anos) fala com entusiasmo “*aquela música lá foi eu que inventei*”. Anita (sete anos) complementa “*eu falei da tábua e do ventilador no Núcleo e arrumaram. Do nosso grupo foi eu que pensei o grito de ordem*” (Entrevista com crianças estudantes do 2º Ano. Pesquisa de Campo, março de 2018).

As crianças são informadas sobre questões pertinentes à organização da instituição¹⁵ e afirmam que contribuem com a construção dos encaminhamentos pedagógicos. Além de participarem dos processos avaliativos constantemente, produzem conhecimento. Em suas palavras:

Simon (10 anos) Lá a gente tinha que cantar o hino do Brasil, aqui não, aqui a gente faz uma mística, apresenta nosso hino que nós que inventemo e o nosso hino do acampamento.

Olga (10 anos): Lá a gente tinha um grito, assim que a gente entrava na sala a gente fazia nosso grito, mas a gente não escolhia o grito que ia fazer, a professora que escolhia, aqui não, aqui a gente, lá no Núcleo, a gente mesmo escolhe nosso grito, igual aquela vez lá que eu ajudei a escolher o grito. [...]Eu gosto de uma coisa daqui que eu não gostava lá, eu gosto de participar das coisa, de participar de poder fazer alguma coisa, tipo se alguém me perguntava 'quem quer fazer o teatro?', daí eu não gostava do papel que tinha que fazer. Aqui não, aqui a gente pode escolher o que quer fazer. Lá a professora falava 'você vai ser a malvada ou vai ser a feiticeira', daí eu tinha que ser e eu nunca gostava de fazer, aqui eu gosto, eu escolho. (Entrevista com crianças estudantes do 5º Ano. Pesquisa de campo, março de 2018).

Todos esses elementos permitem que as crianças se sintam pertencentes à escola, responsáveis por seus processos de aprendizagem, capazes de contribuir com os processos de ensino e interessadas em se envolverem nos processos pedagógicos. Assim, percebemos como esse lugar é significativo para elas, como é um espaço em que valores e comportamentos são construídos, ensinados e socializados.

No contexto escolar, percebemos que há o cuidado com a individualidade das crianças, desde respeitá-las até potencializá-las. Olhando para as interações, para o comportamento, para apreensão do conhecimento e para o desenvolvimento das personalidades de cada sujeito. Evidenciamos esse olhar dos profissionais, enxergando cada criança com base em seu processo individual de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse cenário, compreendemos a participação das crianças como imprescindível no processo de auto-organização dentro da escola, o qual pode possibilitar a aprendizagem da auto-gestão social. Ao pensarmos na participação como um elemento importante para a formação humana, que possibilita a atividade criadora do ser humano com sua capacidade de transformação, nos remetemos a Vygotsky (2009) ao afirmar que a atividade humana não é caracterizada unicamente pela repetição do que já existe, pois assim, seríamos homens, “voltado(s) somente ao passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida

¹⁵ Professora do 2º Ano avisa a turma que duas acampadas passaram a entregar os alimentos para a escola. A maioria das crianças comemora essa informação, como se entendessem a conquista que há por trás dessa ação.

em que esse reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Isto posto, inferimos que o fato da criança poder participar, opinar, decidir, falar e ser ouvida é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento que comunguem com a formação do sujeito revolucionário, construtor de uma outra sociedade. Segundo Krupskaya (2017, p. 122), “a auto-organização para ter efeito educativo, influenciar a disciplina das crianças, deve ser compreendida por elas como algo necessário, que decorre de uma dada necessidade”, ou seja, tem que fazer sentido e ser uma atividade. Isso significa que a participação da criança é fundamental no processo de aprendizagem da auto-organização: “a educação coletivista deve estar ligada com a educação multilateral do desenvolvimento da pessoa internamente disciplinada, capaz de sentir profundamente, de pensar com clareza e agir de forma organizada” (KRUPSKAYA, 2017, p.141).

Assim, compreendemos que são criadas novas internalizações nas crianças por meio das novas relações construídas pela escola, isto é, as personalidades infantis são formadas com base nos ensinamentos e espaços formativos. Ao afirmarmos que as crianças têm voz garantida na escola, que participam de tomadas de decisões e ajudam na organização da instituição, demonstramos que há outras formas de conduzir as relações entre adultos e crianças dentro desse espaço educativo. Nessa instituição há conflitos, dilemas, contradições, momentos caóticos nas aulas, nos espaços dos Núcleos, mas também há formas diferentes de lidar com o outro, de respeitar as singularidades infantis, de se importar e de se impor. A coordenadora C1, enfatiza que, ainda que as falas das crianças precisem ser “lapidadas”, no sentido de ultrapassar as narrativas agressivas e desrespeitosas, é preciso garantir que as crianças falem e se manifestem, pois somente na prática as críticas vão se aperfeiçoando.

Ao defendermos que a escola da classe trabalhadora precisa superar a lógica do individualismo, da propriedade privada, por meio do espírito coletivo, ensinando a criança perceber-se como um ser único que faz parte de um todo, inferimos que a experiência da Escola Itinerante Caminhos do Saber, está nesse caminho. Sobretudo, afirmamos que não existe apenas um elemento na escola capaz de contribuir com o desenvolvimento de uma identidade infantil auto-organizada, mas sim que toda a organização do trabalho pedagógico caminha para a formação socialista das crianças.

Concluimos que as crianças e os demais estudantes ainda não se auto-organizam, mas aprendem e desenvolvem habilidades, comportamentos, valores e hábitos de organização, fundamentados em princípios socialistas. Sobretudo, evidenciamos a prática dos Núcleos

Setoriais como um ensaio coletivo da auto-organização que a escola almeja alcançar, percebendo-o como um espaço potencializador para o desenvolvimento dessa prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

CAMINI, I.; RIBEIRO, M. Escola itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam. *In*: VENDRAMINI, Célia Regina e MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e movimento social: 320 experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARIGNANO, J. **Ameaça de despejo mobiliza 430 famílias do MST no norte do Paraná: Enquanto luta por assentamento, comunidade Maíla Sabrina cultiva área de 7 mil hectares**. 2017. Disponível em: <http://porem.net/2017/10/31/ameaca-de-despejo-mobiliza-430-familiasdo-mst-no-norte-do-parana/> Acesso em: 01/03/2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*:

MAKARENKO, A. Os objetivos da educação; Metodologia para a organização do processo educativo; A família e a educação dos filhos. *In*: LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko: Vida e obra- a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MELLO, Suely Amaral de. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, 2010, v. 18, nº 2, p. 183-197. Disponível em: <http://www.klccconcursos.com.br/apoio/eac9965cdf8d1185b8adaf482804a425.pdf>. Acesso em 11/07/2016.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. A construção da Pedagogia Socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PISTRAK, Moisey (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**; tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**; tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. (tese). São Paulo, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Ed. Bezerra, 1997.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Recebido em 23.02.2019
Aprovado em 07.04.2019

DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Rosemeri Scalabrin¹

RESUMO

Este artigo discute sobre a educação do campo, no sentido de localizá-la historicamente e identificar as concepções que marcaram cada época, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Campus Rural de Marabá no período de 2010-2016. Para isso, realizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, composta pelo estudo do Projeto político pedagógico e relatórios tanto da formação continuada quanto da avaliação institucional e docente. O resultado da pesquisa aponta, de um lado, avanços construídos coletivamente no âmbito da educação interdisciplinar e integrada e, de outro, lacunas vivenciadas no decorrer deste percurso, bem como aponta elementos necessários ao resgate da materialidade de origem da proposta pedagógica institucional que se sofreram mudanças fruto do processo de institucionalização da educação do campo.

Palavras chaves: Educação do campo, currículo, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discusses the field education, in the sense of locating it historically and identify the conceptions that marked each epoch, as well as the pedagogical practices developed in the Rural Campus of Marabá – IFPA, in the period of 2010-2016. For this, the bibliographical and documentary research was carried out, composed by the study of the Political Pedagogical Project and reports of the continuous formation as well as the institutional and teaching evaluation. The research results point, on the one hand, to advances built collectively in the scope of interdisciplinary and integrated education and, on the other, gaps experienced during this course, as well as points necessary elements to the rescue of the materiality of origin of the institutional pedagogical proposal that were suffered changes resulting from the process of institutionalization of rural education.

Key words: Field education, curriculum, pedagogical practices.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA: DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A história da educação brasileira tem sido marcada pela influência externa cujos modelos e propostas pedagógicas tiveram como base inicial o conservadorismo jesuítico de cunho religioso e, posteriormente, a educação tradicional e tecnicista, marcada pela transmissão de conteúdos que interessavam aos donos do poder econômico e político do país em cada época.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011) e Pós-doutora em Estudos Curriculares pela Universidade do Minho-Portugal; Professora da educação do campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará com atuação no Campus Rural de Marabá (CRMB); e membro do Comitê Científico do IFPA (IFPA) e do Conselho Editorial da Editora On-Line Portugal. Tem experiência na área da Educação em temáticas como: Educação do Campo, Ensino, Práticas docentes e Currículo. rose.scalabrin@ifpa.eu.br.

O pensamento pedagógico do período colonial à República Nova, as pseudos políticas de educação destinadas para o campo estiveram vinculadas aos padrões de desenvolvimento socioeconômico do meio rural. A educação no meio rural era destinada para uma minoria privilegiada. Discutindo sobre as influências no pensamento didático brasileiro, Mendes (2006, p 04) destaca que:

O pensamento didático brasileiro teve sua construção desde as primeiras inserções da educação jesuítica entre nós, ampliando-se no período imperial. Sofreu influências da escolástica e do renascimento europeu, até configurar-se mais formalmente na primeira metade do século XX. Mas só a partir da década de 1960 até os dias atuais, configurou-se mais fortemente por um modelo didático caracteristicamente brasileiro.

Para esse autor, o modelo da escola tradicional apresenta dois aspectos que o caracteriza: a ordem externa e a disciplina normativa. Neste sentido, a escola se pauta em poucas estruturas organizativas, as quais são do tipo linear, verticais e normativas; na autoridade do professor que desenvolve conteúdos fragmentados por concebê-los de formas isoladas, centrado nos livros didáticos e na avaliação como controle da aprendizagem; na gestão burocrata e autoritária preocupada unicamente com o controle da aplicação dos programas de ensino.

Esse modelo de escola se inspirou na estrutura de funcionamento das organizações militares e das fábricas criadas a partir da Revolução Industrial cujo desenvolvimento se deu no decorrer do século XIX, porém até a atualidade subsiste nos sistemas escolares, sobretudo, nas práticas docentes (MENDES, 2006).

Nas primeiras décadas da República, havia um padrão de desenvolvimento agrícola rudimentar, e o discurso oficial não considerava necessária a formação escolar para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, pois defendia-se que a força física era o suficiente.

As escolas no campo surgiram tardiamente e não institucionalizadas pelo Estado e com forte interferência do modelo econômico capitalista. Segundo Soares (2001, p 07):

A educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1889, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Em contraposição ao modelo de educação tradicional, emergiu, a partir de 1882, as ideias da Escola Nova introduzidas no Brasil por Rui Barbosa (1849-1923) a partir de críticas ao saber pronto e acabado centrado na autoridade do professor e se referencia na visão de escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade. O modelo da Escola Nova no Brasil teve

seu ponto alto em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelos educadores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

A Escola Nova colocou o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e baseou a atividade escolar no estudo e na pesquisa para a formação do pensamento autônomo e propôs o desenvolvimento de um conjunto de recursos capazes de articular os conteúdos às experiências dos estudantes, de desenvolver a avaliação de natureza qualitativa a fim de valorizar a participação ativa dos estudantes e o crescimento subjetivo no processo de construção da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a disciplina deixa de ser priorizada e a convivência coletiva passa a ser o elemento decisivo no estímulo à participação, à autogestão e à auto responsabilidade, tanto por parte dos professores e alunos quanto da comunidade envolvida. Observa-se que embora a Escola Nova represente um marco inovador da educação, este movimento enfrentou críticas de outro movimento denominado de *a oposição ao escolanovismo*, desenvolvido por educadores em São Paulo, entre 1931, sob a liderança de Sud Mennucci.

A principal crítica se deu pelo fato do Modelo de Escola Nova se basear em sociedades externas e industrializadas (europeia e americana), e, por isso, representava uma cópia de um modelo de escola que não representava a vocação do Brasil que era a agricultura. A não adequação refere-se aos métodos, metodologias e propostas pedagógicas apresentadas, pelo fato de se restringirem ao atendimento da sociedade urbana que trabalhava na indústria, sendo que o Brasil da época possuía a produção agrícola como atividade principal.

A tentativa de replicar este modelo de escola no Brasil ocasionava uma “macaqueação”, exatamente por desconsiderar a vocação agrícola brasileira e a ausência de iniciativas para combater o preconceito existente em relação ao trabalho agrícola, o qual trazia o peso da escravidão, ou seja, o trabalho no campo era mal visto por conta do trabalho escravo e os agricultores eram tidos como atrasados. Além disso, este autor destacava que o tipo de formação desenvolvida na escola brasileira era nocivo a população do meio rural, sendo considerada como um veneno por desvalorizar e discriminar o homem do campo, por ver o povo do sertão (meio rural) como sinônimo de atraso.

Assim, o distanciamento da escola em relação a vida no campo tornava a escola desnecessária, motivo pelo qual era melhor que essa escola deixasse de existir, pois o tipo de formação oferecida só servia para tirar energia do homem do campo, menosprezar a vida no campo, devido o currículo inadequado, porque se pautava na sociedade industrializada, portanto urbana.

Nesse seguimento, o movimento de oposição ao *escolanovismo* propunha uma escola que desenvolvesse a proposta pedagógica a partir da realidade brasileira que era o rural, em que o principal papel da escola deveria ser eliminar o estigma e o preconceito existente; trazer elementos novos capaz de valorizar o campo; possibilitar que a escola do meio rural se adaptasse à rotina do campo passando a considerar os períodos de colheitas; inserir no currículo escolar noções de agronomia e educação sanitária.

E, para isso, era necessário um calendário escolar que respeitasse o processo de produção e um currículo que contribuísse para que o homem do campo produzisse da melhor maneira possível. De tal modo, que se fazia fundamental investir na formação de professores, a qual também deveria ser diferenciada, portanto composta por noção de agronomia, educação sanitária e de valorização da vida no campo. E os professores deveriam se tornar agente de desenvolvimento do campo e abandonar a característica assumida pelas *normalistas*².

Esse movimento também denominado de *ruralismo pedagógico* propôs a criação de escolas normais no campo com conteúdos diferenciados e adequados à questão agrícola brasileira, a partir dos seguintes princípios: a valorização de atividades escolares em espaços teóricos e em espaços do campo; valorização do campo; combate a desvalorização do campo; desenvolvimento do campo.

Discutindo sobre o referido movimento, Calazans (1981, p. 03) destaca que:

Na década de 40 ainda estavam em vigência em algumas regiões do país as ideias do "ruralismo pedagógico" [...], como uma tentativa de resposta à "questão social", provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o "sentido rural da civilização brasileira" e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.

A proposta de desenvolvimento de escolas normais no campo com currículo diferenciado e adequado a vocação agrícola brasileira passou a ser desenvolvido sob a coordenação da Direção de Ensino de São Paulo, em 1931, porém o tempo restrito de permanência na gestão do ensino impossibilitou a sua materialização, devido a instalação do governo brasileiro de Getúlio Vargas (1930-1945) centralizador e interventor, o qual tirou a autonomia das escolas e dos estados.

² As *normalistas* eram professores que atuavam no "sertão" (nas escolas do meio rural brasileiro), porém sem formação adequada discriminavam o homem do campo e a sua forma de vida, portanto a atuação docente funcionavam como estimuladora do êxodo rural, na medida em que fortalecia a ideia de inferiorização da população do campo em relação a da cidade e colocava a cidade como o bom lugar de morar.

Nos períodos pós-guerras, com o paradigma modernizador, surgiu a ideia da adequação da escola rural às novas exigências do desenvolvimento econômico, que se deu sob forte influência escolanovista³. Como consequência disto, os anos de 1930 e 1950 também foram carentes de políticas educativas inovadoras para o campo. Deste modo, a política educativa se restringiu ao desenvolvimento de programas educativos destinados às bases populares na maioria dos estados brasileiros e de campanhas de alfabetização de caráter assistencialista destinadas a população do campo, as quais continuavam a ser vista como pessoas incultas, atrasadas e desajustadas.

Nos anos de 1960, emergiram os movimentos de educação popular com adoção de novas iniciativas no âmbito da educação popular, tais como: as escolas radiofônicas vinculadas ao Movimento de Educação de Base (MEB), que apresentavam como fundamentação teórica a perspectiva da Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire.

Com o golpe militar, em 1964, ocorreu a interrupção da maioria dos programas de alfabetização e educação popular de jovens e adultos da cidade e do campo, configurando um retrocesso da política educacional.

Nos anos de 1970, chegou ao Brasil a proposta pedagógica da Escola Família Agrícola (EFA) pautada nos princípios da Pedagogia da Alternância⁴, a qual teve origem na Itália, em 1960. No Brasil, a EFA foi desenvolvida inicialmente no Estado do Espírito Santo pelo educador italiano Paolo Nozella⁵ através do Movimento de Educação Promocional do (MEPES) com o apoio da Igreja e da sociedade italiana, sem qualquer apoio ou interferência do governo militar.

As experiências das EFAS se fundamentaram na prática em que os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos no tempo presencial (REIS, 2006). A atuação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) representa

³ No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como *escolanovismo*, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros (EducaBrasil, 2006).

⁴ Esta pedagógica se fundamentara na pesquisa e no trabalho como princípios educativos, em que os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos no tempo presencial (REIS, 2006).

⁵ Este autor publicou em 1977 a sua dissertação de mestrado contendo a experiência de 36 anos de existência desta proposta no Brasil.

a materialização de experiências de escolarização articulada à formação profissional, porém elas foram desenvolvidas fora da escola.

Entretanto, a educação escolar formal desenvolvida no período dos anos de 1960-1980 se pautou na perspectiva psicologizante, de base tecnicista e autoritária, pois atendeu ao regime militar da época. Deste modo, a educação da população do meio rural se limitou a proliferação de programas, tais como Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (PIPMOA), Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC), Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC), Projeto Rondon, entre outros, os quais apresentavam a perspectiva de formar para o mercado de trabalho urbano.

Nesta mesma linha de pensamento, nos anos de 1970 com a retomada da discussão sobre educação rural foi lançado o II Plano Setorial de Educação (1975-1979), que estabeleceu a criação de condições para o desenvolvimento de programas de educação no meio rural na direção da melhoria socioeconômica das populações dessas áreas, porém sem êxito. E, nos anos de 1980, foi lançado o III Plano de Educação, Cultura e Desporto, que atribuiu à educação um importante papel na política social com a criação do Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o meio rural (EDURURAL), porém estes também não obtiveram êxito.

Em contraposição a educação tradicional, tecnicista de caráter psicologizante, houve a mobilização dos movimentos sociais do campo descontente com a permanência do modelo urbano de escola no Brasil, em busca de conhecer a experiência de educação voltada para a realidade do campo por meio de visita às experiências da França⁶ e iniciaram o processo organizativo que viabilizou a criação da Associação das Casas Familiares Rurais Norte-Nordeste e três associações municipais.

Assim, em 1984 foi trazida para o Brasil a primeira experiência de Casa Familiar Rural estabelecida no Estado do Paraná e de Casa Familiar do Mar, no município de São Francisco do Sul, Estado de Santa Catarina. E em 1994, foi criada a primeira CFR no Estado do Pará, no município de Medicilândia.

⁶ As escolas em alternância nasceram na França, em 1935, por iniciativa de famílias que se agruparam em associações com duplo objetivo: implementar projetos de desenvolvimento regional e criar alternativas educacionais para os jovens. Para tanto, foi concebido um modelo de escola sob responsabilidade legal, financeira e gerencial a cargo das associações de pais. E as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), foram criadas na Itália, em 1960, com o apoio dos poderes públicos do país.

A filosofia da CFR expressa nos documentos apresenta como princípios centrais: a) gestão coletiva, que implica “na participação das famílias que se responsabilizam junto com os educadores pelo processo formativo, na auto-gestão por uma Associação de Famílias, composta por pais e instituições associadas e, na eleição, em Assembleia Geral, de um Conselho Gestor” (ARCAFAR/PA, 2003, p. 21); b) localização geográfica da escola articulada à concepção de currículo voltado para a realidade do campo, ou seja, as escolas devem estar geograficamente localizadas no meio rural, próximas de seus lotes, para evitar que seus filhos(as) se desloquem, passando o dia inteiro entre o caminho de ida à escola, o período de aulas e o retorno.

Essa pedagogia emergiu devido a existência de inúmeros problemas educacionais no modelo urbano de educação, que vão desde a desvinculação da escola à realidade local, organizada em polos com o funcionamento das escolas em espaço físico urbano com educandos do meio rural, à falta de conhecimento técnico sobre a produção agrícola, o preparo e o uso do solo; à ausência histórica de uma proposta educativa articulada ao desenvolvimento rural com recursos para fomentar as atividades básicas do campo; à despreocupação com o êxodo rural; à falta de escolas, de vagas e de professores com um novo perfil.

A Pedagogia da Alternância tem como objetivo promover a formação integral dos sujeitos do campo apropriada à realidade, tendo como foco a criação de alternativas de geração de renda e a perspectiva do desenvolvimento sustentável, propiciando-lhe condições de fixar-se na terra com qualidade de vida sem sair do campo. Para os atores sociais da região é indispensável uma “formação específica, moderna e voltada às reais necessidades dos agricultores familiares”. (ARCAFAR/PA, 2005, p. 6).

As políticas educativas e as práticas docentes inovadoras se fortaleceram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual representou um marco para a educação nacional, na medida em que assegurou a educação enquanto direito de todos e dever do estado, como demonstra o seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

No texto da Carta Magna, a educação do campo não é mencionada diretamente, contudo, no seu artigo 206 está assegurado que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Tais princípios asseguram que as escolas sejam iguais entre si, independentemente da localização, da dependência administrativa e dos sujeitos nela inseridos. Contudo, tais princípios têm sido historicamente desconsiderados nas escolas do campo. Nos anos de 1990, a educação do campo voltou a ser colocada em pauta com a mobilização dos movimentos sociais do campo, que conseguiram colocá-la na agenda política da esfera pública como uma questão de interesse nacional, conforme destaca Di Pierro (2001, p. 06):

Após duas décadas de intensa urbanização e êxodo rural, a temática da educação do campo não ocupou papel relevante na agenda de política educacional durante o período de transição democrática dos anos 80, e só voltou à pauta do debate político pedagógico nos anos 90, pelas mãos dos movimentos sociais.

Somou-se a essa luta a aprovação pelo Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9394/96. Dentre os apontamentos gerais acerca da educação, como a garantia desta enquanto direito público subjetivo, houve um avanço considerável no que concerne ao reconhecimento da especificidade da educação do campo, como podemos ver no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Em que pese o reconhecimento, a aplicação de tais diretrizes ainda não se concretizou de fato em grande parte das escolas que existem no campo. Neste contexto, foi criado o *Movimento nacional Por Uma Educação do Campo*, o qual teve como marco o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma agrária (ENERA), em 1997.

Esse encontro foi desenvolvido por instituições como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que lançaram o desafio de

desenvolverem estratégias educativas amplas, de acordo com o contexto do campo, levando em conta as suas especificidades. Neste contexto, a educação do campo passou a ser:

(...) um conceito novo [...] que nasceu dos movimentos sociais e organizações sociais do campo, surgiu do meio das lutas de quem não se conforma com as coisas como estão. É um dizer que surgiu do meio dos sem terra, dos pequenos agricultores, dos atingidos por barragens, das mulheres camponesas, da juventude do campo, do meio das pastorais. E surgiu com a ajuda de muitos estudiosos da educação brasileira que estão nas universidades, em órgãos públicos, educadores e educadoras que estão junto com o nosso povo do campo também lutando no campo da educação (VIA CAMPESINA, 2006: 13-14).

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 03 de Abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sem dúvida o mais significativo marco legal da história da educação do campo em nosso país.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são compostas por 16 artigos com normas políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, em todos os níveis e modalidades de ensino. Já sobre o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, Ramos et al. afirmam:

(...) com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo [...], e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. (Ramos et al, 2004, p. 08).

O acúmulo do debate trouxe à tona a diferença entre a Educação Rural e Educação do Campo, pois elas não são sinônimas, mas sim possuem diferenças substanciais advindos da origem de *paradigmas* distintos que envolve o contexto sócio-político-cultural e educacional no meio rural. Segundo Fernandes e Molina (2004) as diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas, ou seja, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo e a educação do campo foi criada pelas populações do campo.

O termo *Educação Rural* em geral encontra-se vinculada a uma ideia marginalizada do campo. Trata-se de uma expressão carregada de preconceitos e conservadorismo, porque é pensada *para* o povo do campo, possui uma perspectiva unidimensional, que ignora a identidade do campo e as demandas sociais dos sujeitos, ao mesmo tempo em que está associada a uma visão unicamente econômica e ignora a organização social no campo e o protagonismo dos sujeitos em seu processo de escolarização (Fernandes e Molina, 2004).

A *Educação do Campo* é um movimento fundamentado pela luta social e por experiências educativas inovadoras, portanto uma perspectiva diferenciada por ser desenvolvida pela coletividade, a partir da visão do campo enquanto espaço heterogêneo, plural, político, possuidor de identidade e demandas distintas, na qual os sujeitos do campo são protagonistas. Esse movimento compreende a relação campo-cidade enquanto um processo de interdependência e se manifesta inconformada com a situação de abandono em que o meio rural encontra-se submetido e a educação como um elemento fundamental para transformação humana, social, política, econômica, ambiental para se alcançar o desenvolvimento sustentável.

A educação do campo se fundamenta na expressão *do e no campo*, em que *no campo*, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, *do campo*, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações e pressupõe a participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham.

Essa concepção está fundada na indissociabilidade entre as *políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção*, em que nas tríades *Campo–Políticas Públicas–Educação* (Cardalt, 2002 e Molina, 2003) e *Produção–Cidadania–Pesquisa* (Michelotti, 2007) há destaque para a fusão social escolar, que se refere a necessidade de ajudar construir um projeto de campo.

Na *concepção de campo*, a forma de produção está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário *promover e reivindicar* políticas públicas e ações que viabilizem a educação, a assistência técnica e o crédito financeiro. Nessa perspectiva, a *dimensão da pesquisa*, apontada por Michelotti (2007), é assumida como estratégia e princípio educativo e ainda como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho no campo, onde a educação *do e no campo* contribui a produção de base agroecológica e contribui para afirmar a cidadania (SCALABRIN, 2011).

Por esse viés, a escola do campo deve contribuir na elaboração de políticas públicas com base na relação entre o conhecimento da realidade, o conhecimento dos educandos e o conhecimento das diferentes áreas (a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a

política, a história, a filosofia), e, assim, configurar o rural como um lócus transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento é centralidade na produção camponesa (SCALABRIN, 2011).

Outro aspecto a ser superado é a dicotomia entre campo e cidade, pois “a discussão sobre o que é rural é antiga na Sociologia. Até os anos 70, predominava uma abordagem dualista nesta conceituação, isto é, rural e urbano eram vistos como duas realidades rivais que coexistiam paralelas e independentes uma da outra” e restrito a produção agrícola. Por isso, alguns estudiosos chegaram a encontrar nessa dicotomia um dos principais fatores do subdesenvolvimento: o rural seria pobre atrasado porque toda a política estaria voltada para os interesses urbanos.

Nos anos de 1960 e 1970 esta visão dualista rural-urbano passou a ser considerada inadequada. Pesquisadores do tema passaram a ver o rural e urbano como sendo duas partes inter-relacionadas de um único “todo” e como “sociedade global”, onde teríamos, na história três formas de sociedade global: a tribal, a agrária e a urbana.

Observa-se que a inferioridade foi construída pelos interesses de cunho político e econômico, visto que:

Na **sociedade agrária**, a cidade existe como um centro político-administrativo que organiza e domina o meio rural, mas é inteiramente estruturada pelo rural. Ou seja, há uma predominância do rural sobre o urbano. O campo é o setor produtivo, e o urbano é o consumidor. A maior parte da população está envolvida na produção (em torno de 20 camponeses alimentam um cidadão). As relações sociais, embora sejam mescladas por relações indiretas e indiferentes, ainda predomina a afetividade sobre o racional (TREVIZAN, 2000, p. 12).

Essa perspectiva mudou com a ascensão da sociedade urbana e, com ela, a crença no fim do trabalho agrícola e do próprio campo, que seria substituído pela produção industrial. Embora essa visão não tenha se concretizado, observa-se que,

Na **sociedade urbana**, a partir da revolução industrial, a cidade começa a se libertar, do ponto de vista econômico, da dependência com o rural, em função do desenvolvimento tecnológico que permitiu a produção de alimentos no urbano. A sociedade se tornou, então, produtora por excelência e teria passado a impor sobre o rural seu modo de vida. Aqui, a maior parte da população se ocupa com a indústria e serviços, e vive na cidade. Agora, um agricultor garante a subsistência de seis cidadãos. As relações sociais se tornam mais e mais indiretas e indiferentes do ponto de vista emocional. O urbano passou, então a ser visto como o espaço de produção industrial e oferta de serviços, enquanto que o rural o espaço de produção agrícola (TREVIZAN, 2000, p. 12).

Diante do acúmulo histórico das discussões e pesquisas em torno dos conceitos sobre o rural e o urbano, sobre a educação rural e a educação do campo, os princípios, conceitos e

concepção da educação do campo, torna-se fundamental mudar a o papel da escola do campo, o que perpassa pela proposta curricular, política e metodológica. Nesta perspectiva, a função social da escola requer a construção de um conhecimento que contribua para a construção do projeto de campo, o qual considere os conhecimentos dos sujeitos e compreenda o necessário acesso ao conhecimento sistematizado, as técnicas e tecnologias para viver e produzir no campo de modo sustentável, pois segundo Cortella (2008, p 17):

O universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico em termos de cultura, mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase que exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz.

Para esse autor, o conhecimento possui uma construção cultural (social e histórico), pois os seus valores dependem dos seres humanos para se realizarem. São os humanos que os elaboram e atribuem significados, os quais são moldados pela cultura (pela sociedade e pela história dessa cultura). Por isso, a produção do conhecimento, historicamente, tem ênfase relacionada com as necessidades de sobrevivência (SCALABRIN, 2011).

Dada essa realidade, as consequências da não observância da população que vive no campo, no que tange ao acesso à educação, continuou produzindo resultados socioeconômicos irreparáveis, uma vez que há ausência de escola no campo, e aonde há escola estas desenvolvem uma formação não condizente com a realidade do campo e as especificidades do seu processo produtivo, tendo como consequência os baixos índices de produtividade pelo uso de técnicas inadequadas à realidade de cada região.

Apesar do contexto educacional brasileiro apresentar iniciativas voltadas à educação do campo, algumas mantiveram o enfoque instrumental do conhecimento, e outras, que reconhecem as particularidades culturais e as singularidades das populações do campo, no entanto ainda não houve políticas públicas de educação capaz de atender as reais necessidades destas populações, pois as escolas existentes no campo continuam a desenvolver uma organização escolar, um calendário e um currículo urbanocêntrico, ou seja, igual ao da cidade.

As experiências no âmbito da educação pública que desenvolve um projeto educacional inovador, por fundamentar-se nos princípios da pedagogia da alternância, no currículo ético-crítico que tem a realidade como objeto de conhecimento, tem sido organizado por eixos temáticos que aglutinam os componentes curriculares e/ou por tema gerador de referência italiana e francesa ou freireana.

De modo geral, a Pedagogia da Alternância pauta-se na experiência prática do estudante, com o conhecimento empírico e a troca de conhecimento com atores do sistema

tradicional de educação, e, também, com membros da família e da comunidade na qual vivem os educandos, o que lhes fornece ensinamentos sobre própria realidade.

A política pública educacional, a partir de uma mudança paradigmática, que dispõe a pedagogia da alternância como alternativa de escolarização para o meio rural, requer o acesso e a permanência do jovem na escola por um período de tempo e, noutro, a permanência na família para continuar a produzir e também inserir técnica e tecnologias no processo familiar durante o curso, com vistas a não se distanciar da vida e cultura local, bem como contribuir na melhoria do processo produtivo. Isso requer uma proposta curricular interdisciplinar e integrada capaz de fazer uma revisão crítica dos conteúdos e métodos usados na escola e uma posição política quanto a educação desenvolvida, a qual deve assegurar o acesso e permanência com qualidade.

2. BASES FILOSÓFICAS DO CAMPUS RURAL DE MARABÁ/IFPA

O Campus Rural de Marabá (CRMB)⁷ tem origem na mobilização e organização da luta por condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar no Sudeste paraense e pela educação. A materialização desta mobilização regional coletiva possibilitou que a construção da estrutura física do campus fosse edificada dentro de um assentamento da reforma agrária, atendendo, essencialmente, as populações de origem rural, indígena e professores das escolas do campo, tendo como missão:

Promover a educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, sobretudo técnico integrado com o ensino médio, dos povos do campo da mesorregião do sudeste do Pará, em atendimento as suas demandas sociais, econômicas e culturais e em sintonia com a consolidação e o fortalecimento de suas potencialidades, estimulando a pesquisa com vistas à geração e difusão de conhecimentos, privilegiando os mecanismos do desenvolvimento sustentável e promovendo a inclusão social, a cidadania e o desenvolvimento regional (IFPA, 2010, p. 02).

Assim, a construção do Projeto político-pedagógico teve sua primeira versão elaborada pelas instituições e movimentos sociais do campo que compunham o Fórum Regional de Educação do Campo, no ano de 2010, e fora revisado pelos servidores do campus em 2012 e 2016, a partir da implementação da educação do campo como política pública.

⁷ Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892, de 29.12.2008), foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFEC) e de Marabá (EAFMB) o qual, atualmente possui 12 campi, dentre eles o Campus Industrial de Marabá.

E foi com essa intencionalidade que o Campus Rural de Marabá/IFPA se pôs a “provocar, por meio da política de formação continuada para servidores do referido campus”, para desenvolver a organização curricular via tema gerador articulada com os princípios da Pedagogia da Alternância. Atendendo a essa missão, o CRMB buscou qualificar as populações do campo por cursos que atendem as demandas sociais, tendo desenvolvido inúmeros cursos junto as populações indígenas e camponesas, nos seguintes níveis e modalidades:

- Curso Técnico em Agricultura Familiar integrado ao Ensino Fundamental, ofertado na forma concomitante para estudantes de EJA, em parceria com as Prefeituras Municipais;
- curso Técnico em Agropecuária intergado ao Ensino Médio voltado para jovens e adultos do campo;
- curso Técnico Agroecologia integrado ao Ensino Médio voltado às populações indígenas do Sudeste do Pará e de Jacareacanga;
- curso de Enfermagem Intergados ao Ensino Médio voltado às populações indígenas de Jacareacanga;
- curso de Magistério indígena voltado às populações indígenas de Jacareacanga;
- curso Subsequente em Agropecuária voltado aos jovens do campo;
- curso Subsequente e Agroindústria voltados aos jovens do campo;
- cursos Subsequente em Turismo, Pesca e Informática voltados aos jovens do campo de Vigia de Nazaré-Pará;
- curso de Licenciatura em Educação do Campo voltado aos professores das escolas do campo;
- curso superior de Agroecologia voltado aos jovens do campo;
- curso de Especializações em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas voltados aos servidores do CRMB;
- curso de Especializações em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia voltados para professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos;
- curso de Especializações em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo voltados para professores que atuam na multissérie;
- curso de Especialização em Recuperação de Áreas Degradadas e Alteradas, voltados às populações do campo;
- inúmeros cursos de formação profissional de curta duração voltados para agricultores.

Assim, após dez anos de sua criação o campus oportunizou uma formação adequada ao meio rural, abrangendo mais de 1.500 sujeitos do campo.

A proposta pedagógica do Campus Rural de Marabá (CRMB) foi construída no período de março de 2010 a março de 2016, por meio da formação continuada de servidores, a

qual possibilitou o desenvolvimento da proposta curricular e metodológica fundamentada nos princípios e concepção da Educação do Campo, da Agroecologia, da Pedagogia da Alternância e do currículo interdisciplinar e intergado.

Assim, a formação do quadro de servidores atendeu a política de desenvolvimento institucional, envolvendo a comunidade escolar, no sentido de favorecer a socialização dos planos de ações e metas, do planejamento estratégico e de gestão, bem como a afinação da equipe no que se refere à proposta de escola e de educação na região onde o CRMB está inserido. A intencionalidade da formação esteve em garantir uma atuação fundamentada na relação ensino-pesquisa-extensão e teoria-prática como dimensões intrínsecas (FREIRE, 1981) e a formação crítico-criativo comprometida com os princípios de uma educação emancipatória e da Agroecologia que assume uma dimensão estratégica.

No que se refere a formação de professores das escolas dos campo, tanto a licenciatura quanto as especializações, o CRMB pretendeu provocar o poder público local a conhecer a Legislação da Educação do Campo, bem como inseri-la na política educativa local e, por conseguinte, nas escolas do campo.

No que refere a formação dos jovens filhos de agricultores e agricultores, o campus buscou a consolidação do currículo interdisciplinar e integrado entre Ensino Médio e Formação Técnica, capaz de garantir a voz dos sujeitos no currículo, assegurando assim uma qualificação que atenda suas demandas, interesses e necessidades oriundas dos processos produtivos do campo e suas formas de vida.

No que se refere a formação de povos indígenas no Sudeste do Pará e em Jacareacanga, além dos elementos acima referidos para os cursos técnicos intergados, a formação requer assegurar a legislação específica destes povos no desenvolvimento de sua educação em conjunto com eles, bem como oportunizar o acesso a escola sem sair da aldeia. Segundo Scalabrin (2011) a fragmentação do conhecimento não se restringe apenas a existência das disciplinas trabalhadas como caixinhas isoladas, mas também na superioridade do conhecimento científico e na negação dos conhecimentos tradicionais, populares, empíricos, dos sujeitos.

A presente proposta pedagógica do CRMB buscou reafirmar a educação como direito constitucional cujo fundamento se referêcia na legislação brasileira, bem como nas diversas experiências educativas desenvolvidas a partir das parcerias entre organizações de trabalhadores rurais, Organizações Não Governamentais e Instituições Públicas Federais que têm se empenhado em debater e elaborar propostas regionalizadas de políticas de desenvolvimento do campo.

Nesse sentido, atende os preceitos da LDB 9394/96 no que se refere aos Artigos 23 e 28, bem como as diretrizes operacionais das escolas do campo e indígenas, propondo e desenvolvendo políticas públicas educativas de atendimento das pessoas que vivem e trabalham no campo, no sentido de garantir o acesso à educação observando as diferenciações próprias da realidade do campo e de seus sujeitos.

A formação no tocante ao ensino médio integrado a formação profissional assegura a organização de itinerários formativos que possibilita aos estudantes o domínio de conhecimentos técnicos-científicos combinados a uma sólida formação humana e assume o currículo interdisciplinar e integrado fundamentado na problematização da realidade no diálogo entre conhecimentos (populares e científicos) e valorize as trajetória individuais e coletivas como expressão da cultura.

Nesta perspectiva, a proposta curricular desenvolvida nos anos de 2011- 2015 fundamentou-se na proposta curricular via tema gerador⁸, sendo referência freireana, cuja essência está explícita no terceiro capítulo da obra *Pedagogia do Oprimido* (1975). A visão de educação deste autor se fundamenta na ideia sobre a necessidade do estabelecimento do diálogo com o outro, pautado na problematização da realidade social, para o que se faz fundamental o exercício cotidiano de práticas docentes interdisciplinares e integradas.

Nessa linha de pensamento, a proposta freireana se articula com outros autores, como Severino (1995) e Santomé (1988) e Ramos (2005), entre outros.

Para Severino (1995), o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O que, então, poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração.

Segundo o autor, o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, pois ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático. E, na medida em que são rompidas as fronteiras entre as disciplina, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social.

⁸ O tema gerador parte da realidade na visão dos sujeitos da localidade e é apresentado em falas que trazem uma situação-limite social. Para Freire (1981) uma situação-limite é aquela vivida pela comunidade que precisa ser superada para não sucumbir.

Para Santomé (1998), o currículo integrado tem sido utilizado na tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção, de modo que o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos.

Assim, requer a inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Já para Ramos (2005, p. 20), a integração incorpora elementos de análises anteriores e se definem finalidades específicas durante o percurso formativo, possibilitando as pessoas compreender a realidade para além de sua aparência fenomênica, pois “os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências.”, eles são “conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem”.

Neste sentido, o currículo ético-crítico rompe com a concepção instrumental do conhecimento em que os conteúdos são visto como objeto do conhecimento para adaptação ao contexto social e somente os estudantes são vistos como sujeitos do processo educativo. Por outro lado, defender a concepção ético-crítica do conhecimento, requer a compreensão de que **a realidade é objeto de conhecimento**; educadores, educandos e comunidade são vistos como sujeitos, de modo que o acesso ao conhecimento científico é fundamental para a transformação do contexto sócio-histórico (SCALABRIN, 2011).

Nessa perspectiva, as situações-limite social tornam-se estruturantes do currículo, pois são situações que desafiam a prática dos seres humanos de tal forma que se torna necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Assim, o trabalho de *decodificação* requer “uma revisão crítica dos conteúdos e métodos usados na escola (...)”, a partir de três elementos igualmente fundamentais: a realidade local, o conhecimento escolhido para ser ensinado e o processo de aprendizagem a partir da construção do conhecimento entre áreas, sobre a localidade e do educando se inter-relacionam (PERNAMBUCO; PAIVA, 2006).

Com base no arrazoado, a construção coletiva do currículo tem como elemento fundamental o conhecimento da realidade por parte dos professores, requer que a organização do conhecimento se dê de forma também coletiva, por meio da problematização e da tematização para uma aplicação do conhecimento ressignificado.

Nesse processo, há não apenas uma inversão da lógica de seleção dos conteúdos; mas muda-se também a forma de “entrada” dos professores, que não se dá mais do conteúdo pelo conteúdo ou horários fixados em dias da semana, mas sim dos tópicos/temáticas da programação de ensino em que os professores de cada área e disciplina “entram” para provocar a problematização junto aos estudantes no sentido de os ajudar a compreender a realidade, para em seguida realizar o aprofundamento teórico, que gerara ação de intervenção na realidade para transformá-la.

Sendo assim, o tempo das aulas e a forma de entrada dos docentes em um curso deve, necessariamente, considerar as deliberações do planejamento coletivo, seguindo a sequência lógica da construção e da apropriação do conhecimento com vista a atender o processo de aprendizagem. Desse modo, o Plano de Aula segue uma dada estrutura que visa oportunizar o diálogo, partindo sempre da realidade para promover o aprofundamento teórico, composto por técnicas para abordar os conhecimentos e conteúdos selecionados a partir do detalhamento, até chegar ao Plano de ação, com proposição de atividades que levem o grupo a formular práticas de transformações na realidade local.

Um dos elementos centrais para a viabilização do currículo interdisciplinar e integrado está no planejamento coletivo capaz de desenvolver “uma revisão crítica dos conteúdos e métodos usados na escola (...)”, a partir de três elementos igualmente fundamentais: a realidade local, o conhecimento escolhido para ser ensinado e o processo de aprendizagem (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006).

No CRMB, o espaço de formação continuada dos servidores se materializou com a participação de professores e técnicos diretamente envolvidos com o percurso formativo do curso, por meio da Especialização (2010-2013) e da formação continuada (2013-2015), que oportunizou estudos, planejamento coletivo e reflexão das práticas docentes vivenciadas, seguida de elaboração da programação de ensino e do plano de aula.

3. AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO CRMB: CURSOS DE AGROECOLOGIA E AGROPECUÁRIA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

O estudo dos relatórios da formação continuada desenvolvida no período de 2010-2012 por meio da Especialização em Educação do campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas, bem como pelos encontros de formação semestrais, ambos conduzidos pela

assessoria externa⁹ e também a análise dos planos de aula, demonstrou que no CRMB se criou uma **nova forma de organização curricular**, como também uma nova forma de seleção de conhecimentos e conteúdos que parte da visão dos sujeitos do campo e suas necessidades, conseqüentemente, a seleção leva em conta aquilo que tem uso social na vida do campo.

Essa nova forma apresenta dois elementos centrais: o estudo da realidade e a organização do conhecimento desenvolvido processualmente pela coletividade que compõe o corpo docente, com vista a aplicação do conhecimento significativo pelo diálogo entre educador/educando e educando/comunidade, levando em conta os conhecimentos da realidade, dos educandos e das áreas do conhecimento.

O estudo da realidade foi composto pela roda de conversa nas aldeias com participação dos estudantes e das lideranças indígenas. Já nas comunidades rurais se deu com a visita às famílias agricultoras para conhecer os que elas pensam sobre a realidade em que vivem, bem como pelo estudo de materiais secundários que contém informações sobre a história da localidade e o diagnóstico social e produtivo de cada localidade onde residem os estudantes.

A organização do conhecimento ocorreu pelos encontros dos professores para assistirem aos vídeos, fruto da visita/rodas de conversas a nove aldeias para seleção das falas que continham situações-limite social, seguida da construção do contra-tema e da programação de ensino (ver anexo I) e dos planos de aula semestrais. Vale resaltar que havia um único tema Gerador, porém uma programação de ensino para cada área de conhecimento, composta por mais de uma fala significativa.

Além disso, havia reuniões dos professores por área (as quais antecediam cada alternância) para rever o plano de aula e definir o que seria desenvolvido em cada disciplina naquela alternância, seguida da socialização composta pela apresentação dos conhecimentos a serem trabalhados por cada área aos professores de todas as áreas que atuariam naquela etapa, com vista a evitar sobreposição de conteúdos e assegurar a sequência necessária, a continuidade e a integração.

⁹ Essa formação continuada foi desenvolvida pela Diretoria de Ensino do Campus Rural de Marabá com apoio dos educadores Marta Castanho Pernambuco () e Antonio Gouvea da Silva no período entre agosto de 2011 e janeiro de 2015 através de uma semana de formação (composta por estudo de temas relacionados a educação, ao ensino e o currículo, pela construção coletiva do currículo vi tema gerador de base freireana e dos planos de aula semestrais) realizada nos meses de janeiro e agosto de cada ano e teve como objetivo desenvolver a proposta curricular interdisciplinar e integrada via tema gerador no curso de Agroecologia integrado ao Ensino Médio voltada aos povos indígenas. Dada a sua riqueza e sucesso no processo de formação, a mesma também passou a ser desenvolvida no curso de Agropecuária integrado entre 2014 e 2015.

A aplicação do conhecimento ocorria a partir da entrada dos professores por área, considerando o foco de cada ciclo e a maior integração entre áreas, de modo a evitar o grande número de disciplinas ao longo do curso, a fragmentação do conhecimento e a lógica conteudista pautada na decoração e na avaliação como controle da aprendizagem e punição dos estudantes. O mesmo processo foi realizado no curso de agropecuária integrado, porém com visitas as famílias de doze assentamentos da região sudeste do Pará de onde os estudantes do curso de Agropecuária eram oriundos.

Nessa perspectiva, a pesquisa demonstrou que o percurso formativo interdisciplinar e integrado dos professores oportunizou a ação docente interdisciplinar em cada área, com maior avanço nas áreas das Ciências Agrárias e das Ciências da Natureza e Matemática devido uma clara e profunda integração entre as áreas das Ciências Humanas e Ciências Agrárias nos I e III ciclos do curso¹⁰; e também entre Ciências da Natureza/Matemática e Ciências Agrárias no II ciclo.

Essa integração se efetivou pelo diálogo processual tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das práticas docente, as quais estiveram imbricadas de uma relação intrínseca entre teoria e prática e ensino, pesquisa e extensão, a partir de diferentes tempos e espaços formativos na escola e na aldeia ou comunidades rurais. Tal processo gerou qualidade na formação escolar dos estudantes capaz de fomentar o processo produtivo no campo baseado pela elaboração de sínteses e projetos, atendendo as demandas locais em práticas agroecológicas, por meio da investigação da realidade e da experimentação sócio-produtiva.

O desenvolvimento desse processo não foi apropriado por todos os professores do quadro docente a época, de modo que a proposta de currículo via tema gerador interdisciplinar e integrado foi retirado do Projeto político-pedagógico do campus na sua última recisão, voltando a utilizar somente o currículo estruturado por eixo temático. Observou-se, porém, maior dificuldade de atuação interdisciplinar entre os professores das áreas das Ciências Humanas e da Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Informática e Educação Física).

A análise do último relatório do ano de 2015 possibilitou identificar que a proposta curricular via tema gerador não foi apropriado por todos os professores do quadro docente a época, seja pela falta de comprometimento de alguns, como pode ser observado nos itens 1, 2, 3, 7, 8, 9 e 10 expressas no quadro a seguir, seja pela resistência dos novos profissionais que

¹⁰ O curso técnico em Agroecologia está organizado em 3 (três) ciclos de estudo com diferente temporalidade, assim caracterizados: Ciclo 1: As dimensões históricas e identitária dos povos do Campo e o estudo do Lote com duração de 1 (um) ano; Ciclo 2: Os agroecossistemas e a sustentabilidade no campo, com duração de 1 (um) ano e meio; e, ciclo 3: Desenvolvimento, agricultura familiar camponesa e educação do campo, com duração de seis meses..

adentravam à instituição, conforme item 4, os quais vindos de outras regiões do estado ou do país não possuíam experiência sobre os eixos que estruturam a proposta institucional do CRMB, ou atuação nas instituições não escolares de caráter inovador como as EFAS e as CFRs, por exemplo; tão pouco formação teórica ou domínio conceitual sobre os mesmos .

Isso implicou na baixa de qualidade de ensino no curso, expressa na repetência e evasão crescente ano a ano, saindo de uma escala de até 10% em 2014 para 40% em 2017. Além disso, a dificuldade de manutenção de uma infraestrutura de qualidade na escola do campo, pela ausência de políticas públicas no campo, conforme exposto no item 5, prejudica o trabalho nas salas de aula e laboratórios, o que, por vezes, leva os professores a não realizar atividades práticas.

Somado a isso, encontra-se os processos seletivos em concursos desenvolvidos pelo IFPA, de base conteudista, centrado em áreas fechadas que não atendem a realidade e que não asseguram critérios com base na realidade local onde se encontram cada um de seus 18 Campis e suas especificidades de cursos e público. Isso tem gerado a contratação de professores desprovidos de conhecimento sobre o Pará e as regiões onde os campi se encontram, enfrentam dificuldades que vão desde adaptação a nova morada até a incompreensão de conceitos centrais que compõem o IFPA e o CRMB, conforme expresso no item 11.

Quadro 1: Problemas e dificuldades vivenciadas no processo formativo docente do CRMB, e necessidades de superação

PROBLEMAS /DIFICULDADES VIVENCIADAS	NECESSIDADE
1.Ausência parcial ou total de professores nos momentos de formação continuada. Isso tem gerado descontinuidade no percurso formativo do discente, prejuízo à ação docente das áreas da linguagem, refletindo negativamente no aprendizado.	Equipe de educadores (professores e técnicos) participando integralmente da formação continuada e materializando as proposições coletivas construídas coletivamente nos momentos de planejamento, elaboração individual do plano de aula e socialização na área e entre áreas.
2.Ausência de Planos de aula por parte de alguns professores, o que ocasiona prejuízo ao processo de acompanhamento da equipe pedagógica e ao diálogo docente no processo de efetivação da integração.	
3.Abandono parcial das temáticas, conteúdos e ações propostas por cada área nos momentos de planejamento, por parte de alguns professores. Isso vem gerando insatisfações de alunos e professores.	Seguir a programação de Ensino proposta e efetivar as ações a partir daquilo que foi acordado coletivamente na área e entre áreas, de modo a oportunizar um processo de construção de conhecimento aos estudantes;
4.Resistência proposta pedagógica em curso, pois a mesma requer participação de todos os docentes e	Domínio da proposta para assegurar a Interdisciplinaridade e integração de conhecimentos

<p>comprometimento com a educação. Isso tem ocorrido, devido a rotatividade da equipe que atinge: 70% do quadro de professores e 40% no quadro técnico. Isso ocorre devido a ausência de critérios nos processos seletivos docentes e técnicos desenvolvidos pelo IFPA.</p>	<p>entre as disciplinas de cada área e entre áreas.</p>
<p>5. Atraso na conclusão das obras no CRMB, o que incidem diretamente na falta de água, energia e internet, danifica aparelhos e equipamentos, conseqüentemente, prejudica o trabalho desenvolvido em sala de aula</p>	<p>Espaço adequado e com condições de trabalho da equipe de educadores (professores e técnicos) nos espaços de trabalho de sala de aula e de campo nas Unidades Integradas de Ensino/Pesquisa/Extensão.</p>
<p>6. Pouca participação dos professores e técnicos nas visitas de Tempos-comunidade (TCs) e nos seminários de socialização das pesquisas realizadas pelos estudantes e sistematizada e socializada no início da etapa para ser utilizada e aprofundada no decorrer de cada Tempo escola e por todos os professores, a partir das questões presente no plano de pesquisa, estudo e trabalho de cada tempo comunidade. Isso tem gerado o aprofundamento parcial dos dados das pesquisas, conseqüentemente, a não solução aos problemas levantados pelas pesquisas discentes.</p>	<p>Participação integral da coordenação e socialização com os demais membros da equipe; Observação constante e anotação das falas da comunidade e dos educandos (que expressem uma situação-limite) em todos os momentos de realização das atividades de TCs.</p>
<p>7. Participação pontual de alguns professores e técnicos ligados ao ensino nas oficinas de planejamento coletivo, o que gera incompreensão sobre o processo em curso.</p>	<p>Todas as ações envolvendo todos os sujeitos devem tomar como ponto de partida as situações limites identificadas no momento da construção coletiva do currículo.</p>
<p>8. Ausência do caderno de anotação em todas as turmas em algumas alternâncias, gerando dificuldade de diálogo entre docentes e desintegração, o que prejudica o aprendizado discente.</p>	<p>Instrumento de anotações que facilitem as informações acerca da mudança de condução das aulas conforme acordado coletivamente.</p>
<p>9. Ausência de alguns professores nas reuniões de construção de Plano de pesquisa de cada Tempo Comunidade. Isso tem gerado lacunas no PEPT.</p>	<p>Participação de todos os professores que atuam na alternância nas definições do plano de pesquisa em cada Tempo comunidade</p>
<p>10. Ausência de comprometimento pessoal e profissional com a educação e com as populações do campo por parte de alguns professores. Isso tem gerado insatisfações no quadro docente que participa e se dedica para assegurar uma educação de qualidade.</p>	<p>Participação de todos para apropriação Da proposta pedagógica que tem como a realidade como objeto de conhecimento e requer engajamento de todos para assegurar a qualidade do ensino, sem lacunas.</p>
<p>11. Ausência de compreensão sobre os modelos pedagógicos, a concepção de formação humana, integral e integrada, bem como da concepção de educação do campo e Agroecologia, e da pesquisa, trabalho e cultura como princípios educativos.</p>	<p>Necessidade de elaboração de uma proposta de formação continuada do CRMB, capaz de “afinar” conceitos estruturantes entre os professores e técnicos ligados ao ensino.</p>

Fonte: Dados extraídos dos relatórios de formação continuada 2010-2016, sistematizados pela autora em 2016.

O estudo dos relatórios de formação continuada de servidores realizada no período de 2011-2015, nos dois cursos técnicos em agropecuária e agroecologia integrados ao Ensino Médio, demonstrou que as lacunas passaram a se fazer presente a partir do final do ano de 2015¹¹, e, em especial, após o fim da atuação da assessoria externa e a descontinuidade do processo de formação que assegurasse a compreensão dos pilares da proposta de educação do campo.

Essa problemática torna-se central com a rotatividade do quadro docente e de técnicos ligados ao ensino, seja pela remoção e ou pedido de demissão para atuar em outra instituição, seja pelo afastamento para estudo de cerca de 5% dos professores e a ampliação do quadro docente em cerca de 50% em 2016. O quadro em questão se agravou devido a ausência de uma política de formação continuada por parte do CRMB, somada a imposição do IFPA pelo cancelamento da especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões pedagógicas que possuíam uma turma de 40 matriculados e com previsão de iniciar no segundo semestre de 2016.

Desse modo, o desconhecimento sobre a proposta pedagógica do campus que se estrutura pelos eixos: educação do campo, agroecologia e pedagogia da alternância; a concepção de ensino médio integrado; a concepção de formação profissional dos IFs; entre outros, gerou resistências e compreensões equivocadas sobre a proposta institucional do CRMB, a ponto dos professores reivindicarem a mudança do PPP, pautada na compreensão que é a instituição que tem que se adequar a visão dos novos servidores e não o contrário: os servidores se apropriarem da proposta institucional para colocá-la em prática.

As lacunas identificadas pelo estudo dos relatórios e pela observação participante perpassam pelas seguintes questões: incompreensão sobre a concepção de formação humana, interdisciplinar, integral e integrada; bem como no desconhecimento da pesquisa, do trabalho e da cultura como princípios formativos, devido a fragilidade na formação inicial dos docentes e técnicos ligados ao ensino. Além disso, há incompreensão sobre a relação ensino/pesquisa /extensão presente no percurso formativo dos cursos, presente na realização da alternância pedagógica. Esta incompreensão se limita a forma desenvolvida pelas Universidades brasileiras, as quais atuam apenas no ensino superior.

¹¹ A última formação continuada com presença da assessoria externa ocorreu na primeira semana de agosto de 2015, ficando pendente a retomada de elementos centrais sobre a elaboração e aplicação do plano de aula, cujas dificuldades foram identificadas durante a semana. A lacuna se deve a decisão da maioria dos professores em se retirar da formação para poder viajar para suas cidades de origem, tendo faltado no último dia de estudo. Após isso a gestão não mais garantiu recursos de diárias e passagens para assegurar a presença da assessoria externa, o que levou a desconstrução processual das práticas interdisciplinares e integradas a partir de 2016.

O desenvolvimento deste processo não foi apropriado por todos os professores do quadro docente a época, tão pouco assumido pela gestão eleita em 2016. Neste sentido, houve mudanças no PPP, retirando a perspectiva da formação via tema gerador e voltando para o currículo estruturado por eixo temático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa aponta a necessidade da retomada da política de formação continuada de servidores do CRMB, com momentos de estudo para o alinhamento conceitual, de modo a possibilitar que os novos servidores compreendam e atuem a favor da proposta pedagógica do referido campus.

Uma vez que é fundamental a retomada da atuação interdisciplinar em cada área e a integração entre áreas, o que requer a qualificação dos espaços de planejamento coletivo por área, seguida da socialização entre áreas, bem como de uma lotação que respeite as deliberações coletivas de cada área e das indicações do desenvolvimento de práticas docentes conjuntas em sala de aula e de atividades integradoras envolvendo os componentes de cada área, no decorrer de cada semestre.

Para isso, é fundamental que as coordenações de cursos assegurem na lotação a entrada de professores por área e em dias próximo em cada alternância e com cargas horárias que considere o processo de construção do conhecimento proposto no planejamento coletivo.

Somente esse processo poderá evitar a fragmentação do conhecimento e oportunizar a articulação entre teoria e práticas entre ensino, pesquisa e extensão presentes na relação entre os tempos/escola e os tempos/comunidade.

Essa realidade requer a capacidade da gestão do ensino em promover espaços de reflexão em três diferentes momentos: *na ação*, que aconteceu no momento em que os docentes planejam e realizam as atividades e refletem sobre o sentido e o significado da educação; *sobre a ação*, desenvolvida nos tempos-escola no decorrer do período de internato, por meio da troca de saberes adquiridos e construídos no cotidiano da comunidade e da sala de aula; *sobre a reflexão na ação*, momentos em que eles retornam à prática refletida, que se dá após a reflexão coletiva acerca das ações realizadas anteriormente, possibilitando mudança nas práticas, visto que na socialização dá-se a reflexão sobre as ações desenvolvidas nos tempos escola e comunidade, quando eles também aprendem com a experiência do outro. O que os leva ao exercício de novas formas de atuarem em sala de aula.

Além disso, requer análise qualitativa sobre os saberes fundamentais à prática docente não limitada a teorização, mas em favor da necessária eticidade da prática educativa (FREIRE, 1996).

Na vivência desse processo de construção coletiva do currículo, o principal desafio esteve em desenvolver um processo formativo capaz de “afinar” princípios e conceitos assumidos pelo CRMB, “nivelar” a compreensão acerca dos pressupostos e princípios teórico-metodológicos que orientam a implementação da política pública educacional da instituição, bem como, compreender a concepção de educação, de pesquisa, de extensão, de desenvolvimento, de currículo, entre outras, assumida pelo CRMB, na perspectiva de ajudar a consolidar a matriz técnico-científica calcada nos princípios agroecológicos, além da indissociabilidade da relação tempos/escola, tempos/comunidade e tempos/escola/retorno, pois ela representa uma busca constante de não cair no desvio de entender o tempo/comunidade como o tempo de prática e o tempo/escola como o tempo de teoria, devido a descontinuidade do quadro de servidores.

REFERENCIAS

ARCAFAR/PA. **Ata de fundação**, Belém, 2003.

MENDES, I. A. **Didática**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CALAZANS, M. J. C. **Questões e contradições da educação rural no Brasil**. In: Educação Rural n Brasil, Paz e terra, 1981.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

DI PIERRO, M. C. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise nas tendências das políticas de educação de jovens e adultos**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo. vol. 7, n 2, 2001.

IFPA. **Projeto Político-Pedagógico do Campus Rural de Marabá**, 2010.

CRMB/IFPA. **Relatórios Anuais da Formação Continuada do CRMB**, 2011, 2012, 2013, 2104, 2015.

FERNANDES, B. M. e MOLINA, M. C. **o Campo da Educação do Campo**. In: contribuições para a construção de um projeto de campo. Brasília, DF, 2004.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: Brandão, C. R. Pesquisa Participante. São Paulo, brasiliense, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOLINA, M. C. **Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do campo**. In: ARROYO, M. G. Por Um trato Público da Educação do Campo. Brasília DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese (doutorado em Desenvolvimento), Pós-Graduação da USP, São Paulo, em 2003.

MICLELOTTI, F. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção-Cidadania-Pesquisa**. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas- educação. Brasília: Incra; MDA, 2007.

PERNAMBUCO, M. M. A. C & PAIVA, I. **Metodologia e Conteúdo**. Caderno Educação e Realidade nº 15. UNIDIS/UFRN, 2006.

RAMOS, M. N. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado**: In: RAMOS, M. N; *et all*. Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. *et al* (Coords). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

REIS, N. **Educação e Sociedade: História de Professores da Transamazônica** (Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rio Grande do Norte), 2006.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, A. J.. **O compromisso dos educadores com o interdisciplinar: a exigência da teoria e da prática** In: Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Vozes, 1995.

SCALABRIN, R. **Diálogos e Aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. (Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rio Grande do Norte), 2011.

SOARES, E. de A. L. **Parecer Nº 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, DF: 2001.

TREVIZAN, S. **O que é o rural? O que é o Urbano? O que é a Educação?** mimeo, 2000.

VIA CAMPESINA. **Educação do Campo: direito de todos os camponeses e camponesas.** Brasil: 2006.

Recebido em 22.02.2019
Aprovado em 07.04.2019

POLÍTICAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA MARAJOARA: OS ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONOMICO NA REGIÃO

Simeí Santos Andrade¹

RESUMO

O estudo que ora apresentamos trata dos índices de desenvolvimento social na região da Amazônia Marajoara, por meio de alguns indicadores sociais: IDHM, IDEB, IBEU-Municipal e IDSUS. A pesquisa se deu por meio de uma abordagem qualitativa baseada numa etnografia que analisa a situação socioeconômica dos municípios e da população paraense, principalmente da Mesoregião do Marajó. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação participante, conversas informais, análises bibliográficas, documentais e relatórios que mostram a situação dos amazônidas. Os interlocutores da pesquisa foram 13 (treze) pessoas: senhores na faixa etária de 70 a 88 anos (4), jovens estudantes do Ensino Fundamental anos finais (3), estudantes do Ensino Médio (3), com idades entre 12 e 17 anos e crianças entre 7 a 11 anos (3). As conclusões a que o estudo chegou mostram que a situação do Pará no mapa das políticas de atendimento à população em relação aos direitos sociais, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, ainda se configura como uma realidade de pouco interesse governamental (federal, estadual e municipal), afetando principalmente crianças e idosos. A falta de políticas de enfrentamento que diminuam o abandono a que estão subjugados os paraenses, principalmente os das áreas rurais, mostra o verdadeiro abismo que existe entre o que propõe o Estado e o que realmente é disponibilizado a eles. As políticas públicas ainda estão longe de atender às reais necessidades das populações periféricas do Brasil, da Amazônia e do Pará.

Palavras-chave: Pará. Amazônia Marajoara. Desenvolvimento socioeconômico. Indicadores Sociais.

ABSTRACT

The present study deals with social development indices in the Marajoara Amazon region, through some social indicators: IDHM, IDEB, IBEU-Municipal and IDSUS. The research was carried out through a qualitative approach based on an ethnography that analyzes the socioeconomic situation of the municipalities and the paraense population, mainly of the Marajó Meso-region. The research instruments used were participant observation, informal conversations, bibliographical analyzes, documentaries and reports that show the situation of the Amazonians. The research participants were 13 (thirteen) people: 70-88 year olds (4), junior high school students (3), high school students (3), ages 12-17 and children between 7 and 11 years old (3). The conclusions reached by the study show that the situation of Pará in the map of the policies of assistance to the population in relation to social rights, established by the Federal Constitution of 1988, is still a reality of little governmental interest (federal, state and municipal), mainly affecting children and the elderly. The lack of coping policies that diminish the abandonment to which the Paraenses are subjected, especially those in rural areas, shows the true gulf between what the State proposes and what is actually available to them. Public policies are still far from meeting the real needs of the peripheral populations of Brazil, the Amazon and Pará.

Keywords: Pará. Amazônia Marajoara. Socioeconomic development. Social Indicators.

¹ Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança da UFPA. E-mail: simeandrade@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Oriundo da língua tupi-guarani, o termo “pará” significa *mar*. O Estado do Pará possui uma bacia hidrográfica considerável “[...] composta por rios, lagos, paranás, furos e igarapés, contribuindo para o grande índice pluviométrico da região [...]” (CASTRO, 2013, p. 90), com ênfase para os rios Amazonas, Tocantins, Araguaia, Tapajós, Xingu, Pará, Guamá, Trombetas, Jari, Capim, Moju e Nhamundá.

Localizado na Amazônia Oriental², é o segundo maior Estado brasileiro em extensão territorial, conforme dados do IBGE (2010d), com uma área de 1.247.954,32 km², o que corresponde a 14,66% do território brasileiro; possui 144 municípios e uma população de 7.581.051 habitantes, sendo que a estimativa para 2015 era de 8.175.113 habitantes. O Estado está dividido em 6 (seis) mesorregiões: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste, Sudeste e Sudoeste Paraense, subdivididas em 22 (vinte e duas) microrregiões. Faz fronteira a oeste com os Estados do Maranhão e Tocantins; ao Sul com o Estado do Mato Grosso; a leste com os Estados do Amazonas e Roraima; ao norte com o Estado do Amapá e com os países do Suriname e Guiana (CASTRO, 2013). O mapa a seguir mostra a localização do Pará e seus limites.

² Por meio do Decreto-Lei nº 291, de 28/2/1967, a Amazônia Ocidental é constituída pela área abrangida pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima (os dois últimos transformados em estados federados a partir da CF de 1988). Com a criação da Amazônia Ocidental, os estados que não faziam parte dessa área de abrangência constituem a Amazônia Oriental, da qual fazem parte os estados do Amapá, Maranhão, Pará, Tocantins e Mato Grosso.

Figura 1 – Mapa do Estado do Pará.



Fonte: Elaborado por LAIG/FGC/UFPA com dados extraídos de IBGE (2010c).

Comparado à sua vasta extensão territorial, o Pará apresenta um baixo índice de desenvolvimento socioeconômico, demonstrado através de alguns indicadores sociais.

Para efeito desta pesquisa não foram feitas análises densas dos IDHM, IDEB, IDSUS e IBEU- Municipal ou avaliações de processos formativos, como o educativo, por exemplo. Contudo, os dados aqui considerados trazem um panorama da situação dos municípios paraenses e conseqüentemente revelam a condição de vida do amazônida, refletindo os efeitos das poucas ações de políticas públicas dos governos federal, estadual e municipais (CASTRO, 2013).

Em 2013 o IBGE, por meio do PNUD, publicou o IDHM, realizado com base nos dados dos censos de 1991, 2000 e 2010, variando de 0 a 1, e que leva em conta 3 (três) indicadores: longevidade, educação e renda. O Estado do Pará ocupa a 24ª posição no ranking nacional (0,646) das 27 unidades da federação, tendo ainda o município com o menor IDHM do Brasil, o município de Melgaço (0,418), na Mesorregião do Marajó.

Outro dado considerável diz respeito ao IDEB, do ano de 2013³, levando em conta o total de escolas. Apenas o IDEB da 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental conseguiu superar a meta proposta de 3,8, alcançando o índice de 4,0. Para a 8ª série/9º ano do Ensino

³ No momento da análise dos dados do IDEB no Estado do Pará, no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), encontravam-se disponíveis os dados até o ano de 2013.

Fundamental a meta proposta foi de 4.2, mas só atingiu 3.6; em relação à 3ª série do Ensino Médio, de uma meta proposta de 3.4, atingiu-se apenas 2.9 no IDEB observado.

Em 2012 o Ministério da Saúde apresentou os dados do Índice de Desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (IDSUS), que tem por objetivo

Avaliar o desempenho do SUS quanto à: universalidade do acesso, integralidade, igualdade, resolubilidade e equidade da atenção, descentralização com comando único por esfera de gestão, responsabilidade tripartite, regionalização e hierarquização da rede de serviços de saúde (ÍNDICE DE DESEMPENHO DO SUS, 2016).

Para efeito de avaliação, que vai de 0 a 10, foram selecionados 24 (vinte e quatro) indicadores, distribuídos em 3 (três) eixos: atenção básica, as atenções ambulatorial e hospitalar e a urgência e emergências. O estado do Pará ficou em último lugar no ranking das 27 unidades da federação, com uma avaliação de 4,17.

A situação do Pará no mapa das políticas de atendimento à população em relação aos direitos sociais, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, ainda se configura como uma realidade de pouco interesse governamental (federal, estadual e municipal), afetando principalmente crianças e idosos. A falta de políticas de enfrentamento que diminuam o abandono a que estão subjugados os paraenses, principalmente os das áreas rurais, mostra o verdadeiro abismo que existe entre o que propõe o Estado e o que realmente é disponibilizado a eles.

As políticas públicas ainda estão longe de atender às reais necessidades das populações periféricas do Brasil, da Amazônia e do Pará. Sobre essas questões Castro (2013) assevera o seguinte:

[...] compreende-se que o Estado do Pará é bastante diversificado, rico em recursos naturais, mas bastante desigual na distribuição e exploração desses recursos, sendo o reflexo do fracasso das políticas públicas para a Amazônia nas décadas de 1960 em diante, recebeu milhões de imigrantes, e não ofereceu infraestrutura em recebê-los, o que contribui para uma série de problemas ambientais e sociais [...] (CASTRO, 2013, p. 117).

Os problemas no Estado foram se agravando à medida que os avanços da exploração de seus recursos naturais de origem mineral (manganês, bauxita, alumina e ouro), por empresas multinacionais, foram tomando proporções gigantescas, além da exploração sem controle de madeira e a usurpação das pequenas propriedades por grileiros, expulsando o homem da região para as periferias dos centros urbanos das cidades paraenses (PINTO; KZAM, 2012; GONÇALVES, 2012).

Em 2016 um estudo realizado pelo Observatório das Metrôpoles (2016) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ), tornou público o Índice de Bem-Estar Urbano dos Municípios Brasileiros (IBEU-Municipal)⁴, calculado para todos os municípios a partir dos dados do IBGE (2010b). Este documento lista as 100 (cem) melhores e as 100 (cem) piores cidades referentes às condições de bem-estar urbano, sendo que no estado do Pará estão concentrados 41 (quarenta e um) municípios considerados os piores do Brasil.

A Mesorregião do Marajó ou Amazônia Marajoara, uma das mais pobres do Pará, é constituída por 16 (dezesesseis) municípios, dentre os quais o de Curalinho, local escolhido para ser nosso campo de pesquisa. De acordo com o IBEU-Municipal, 50% dos municípios desta mesorregião estão na condição de “os piores” em índice de bem-estar, inclusive o município alvo de nossa investigação.

Esse breve mapeamento dos indicadores sociais do Estado se fez necessário para que pudéssemos avaliar a situação socioeconômica dos municípios e da população paraense, e a partir desse quadro termos subsídios para discutir as condições das crianças da Mesorregião do Marajó, território onde se concentrou nossa pesquisa de campo.

1. MESORREGIÃO DO MARAJÓ OU AMAZÔNIA MARAJOARA, UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

Enfrentando há séculos as intempéries naturais da região, os amazônidas aprenderam desde os primeiros processos de exploração da região pelos europeus a resistir diante das adversidades. Nesse contexto, buscamos inicialmente informações históricas que nos levassem aos primeiros grupos que habitaram os Marajós⁵, a fim de que pudéssemos analisar como se deu a ocupação desse arquipélago, as lutas pelo seu domínio e como as crianças se localizam nessa sociedade.

Ainda na fase Pré-histórica Tardia temos a formação das sociedades indígenas bem

⁴ Composto por cinco dimensões: Mobilidade Urbana, Condições Ambientais Urbanas, Condições Habitacionais Urbanas, Atendimento de Serviços Coletivos Urbanos e Infraestrutura Urbana.

⁵ Pacheco (2009a, 2009b), em suas pesquisas, analisa que o Arquipélago do Marajó foi reduzido pelos colonizadores à Ilha do Marajó; a diminuição não foi apenas do termo, mas da condição da população local que passa de dono da terra a subserviente de um sistema que o escraviza e o explora por séculos. Utiliza-se das expressões Marajó dos Campos e Marajó das Florestas, e “Marajós” se referindo ao arquipélago. O termo “Marajós” é o que mais observamos em seus escritos, o que se justifica por indicar que “o pluralizar de Marajó procura chamar a atenção do leitor à complexidade de realidades físicas, humanas, históricas e culturais existentes entre os municípios conformadores das regiões de campos e florestas. Essa perspectiva ainda questiona visões homogêneas e preconceituosas fabricadas pelos meios de comunicação, quando visualizam imagens de um Marajó desenhado tão somente por praias, búfalos e paisagens naturais ou por seu ilhamento físico e social” (PACHECO, 2009a, p. 438).

desenvolvidas que se assentaram ao longo do rio Amazonas. Os Marajós é formado por povos diversos que se fixaram na região desde os primórdios da ocupação da Amazônia, constituindo uma sociedade – a marajoara – que, segundo dados arqueológicos, tinha um domínio avançado do trabalho com cerâmica, do qual detinha técnicas refinadas (VERÍSSIMO; PEREIRA, 2014).

Pacheco (2010) considera que existiam diversas nações indígenas⁶ que lutavam bravamente contra os colonizadores, que chegaram ao arquipélago com mais força a partir do século XVI, afirmando que

O labirinto de ilhas, os “Marajós”, e seus habitantes cravados na foz do território a ser conquistado, não assistiram, passivamente, àquelas estranhas chegadas de gentes tão diferentes de suas visões humanas. Experientes em contatos e guerras tribais anteriormente vividas, entre si e com outras nações, Aruãs, Sacacas, Marauanás, Caiás, Araris, Anajás, Muanás, Mapuás, Pacajás, entre outras e os batizados de Nheengaíbas, enfrentaram as armas portuguesas por quase 20 anos. Esse processo já demonstra quão difícil foi a conquista da Amazônia e como os nativos habitantes, “da ilha que estava atravessada na boca do rio Amazonas, de maior comprimento e largueza que todo o reino de Portugal”, posicionaram-se diante da voraz ganância lusitana (PACHECO, 2010, p. 18).

A Amazônia, como toda a América, foi afetada pela dominação colonial europeia que se expandia por todo o mundo, uma vez que “já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta [...]” (QUIJANO, 2005, p. 121).

A resistência dos habitantes da Ilha Grande de Joanes⁷ em defesa de suas terras, de sua cultura e dos seus modos de vida foi registrada por religiosos, cronistas, viajantes e historiadores nos séculos XVIII e XIX, além das obras regionais que tratam do tema na contemporaneidade. As populações indígenas, com habilidade de quem conhece o seu chão, eram capazes de adentrar a floresta, percorrer longos caminhos, dominavam estratégias de esconderijos, remavam com destreza em grandes e pequenos rios e manuseavam com muita propriedade arcos e flechas (PACHECO, 2010). Deste modo, percebe-se que a conquista do

⁶ No período colonial, o arquipélago recebeu o nome de Ilha dos Nheengaíbas, entre o povo “[...] por causa das diferentes línguas – nheengatuba - de índios que ali existiam. Provavelmente esta denominação de Ilha dos Nheengaíbas foi imposta pelos colonizadores, visto que, na visão dos portugueses, *Nheengaíbas* significa povos de língua complicada” (SILVA, 2013, p. 22).

⁷ Rabelo e Neves (2014) asseveram que o espanhol Vicente Pizón, no período colonial, deu ao arquipélago do Marajó o nome de Ilha Grande de Joanes, ficando assim denominada até meados do século XVII. As autoras ainda discorrem que “em 1754 a “Ilha Grande de Joanes” recebeu o nome de Marajó, que significa “o vento que sopra a tarde sobre a ilha”. No entanto, a origem desse nome pode vir de Mbara-yó, que no Tupi significa “barreira do mar”. Aliás, aos olhos dos antigos colonizadores, a ilha parecia servir como uma muralha erguida pela própria natureza para barrar as tormentas do oceano” (RABELO; NEVES, 2014, p. 385).

arquipélago dos Marajós pelos portugueses foi uma tarefa árdua diante da oposição indígena aos europeus.

Para o enfrentamento com a população local, os portugueses trouxeram para o fundamento da civilização moderna a ideia da necessidade de domínio da natureza. As populações indígenas foram vistas como selvagem, portanto, precisavam ser dominadas. Sobre esse aspecto Gonçalves (2002) salienta que

[...] os povos a serem dominados foram assimilados à natureza começando por considerá-los selvagens, que significa, rigorosamente, os que são da selva, logo, aqueles que devem ser dominados pela cultura, pelo homem (europeu, burguês, branco e masculino) [...] (GONÇALVES, 2002, p. 218).

Quando o colonizador se autodenomina *europeu civilizado* cria o *selvagem*, assim “[...] a invenção da modernidade é inseparável da invenção da colonialidade” (GONÇALVES, 2002, p. 218). É como selvagem que a população local amazônida é escravizada, colonizada. Conflitos entre europeus e população nativa, entre populações indígenas, expropriação da terra, violência física e mortes marcam a história dos Marajós.

Em 1665, a Ilha Grande de Joanes é constituída em capitania hereditária e doada por D. Afonso VI ao capitão-mor Antônio de Sousa Macedo, secretário de estado. Soares (2010)⁸ e Pacheco (2010) indicam que a doação do arquipélago à família do capitão-mor Antônio Macedo foi uma maneira de controle e também de povoamento de um território tático com ligações com a região do Cabo Norte e com a Guiana Francesa, que eram constantemente “visitadas” por holandeses, franceses, ingleses, irlandeses, que se beneficiavam de suas riquezas. O fato de os indígenas manterem relações comerciais com outros grupos de europeus gerou ainda mais conflitos com os portugueses. A partir de então, os Marajós têm suas terras divididas e cedidas, pelo sistema de sesmarias, pelos capitães-mores para que fossem ocupadas, preferencialmente por uma elite (fidalgos e pessoas de posses), como nos referenda Teixeira (1952):

Aproveitando-se do costume, então vigente, de concederem-se sesmarias, de preferência a pessoas fidalgas ou com posse bastante para construir engenhos, com exclusão das classes pobres e desfavorecidas, muitos súditos do rei de Portugal pediram concessões de terras em Marajó, principalmente onde pretendiam fundar fazendas de criação, alegando aos donatários, capitães-mores e governadores que “eram homens de muita posse e família” ou que “eram homens assim de gente como de criação que a um morador são pertencentes” ou que “tem muita fábrica de gado de toda a sorte e escravos como qualquer morador” (TEIXEIRA, 1952, p. 741).

⁸ Soares (2010, p. 11) analisa em seus estudos “[...] a importância da família e do compadrio na constituição da sociedade marajoara, enfatizando as redes de relações que ensejam [...]”, nos séculos XVIII e XIX.

A forma como as terras eram distribuídas no sistema de sesmarias nas demais regiões do Brasil é o mesmo que se instala no arquipélago do Marajó, com o poder econômico-político regendo as relações entre as famílias da sociedade marajoara. Pacheco (2010) assegura ainda que famílias importantes, religiosos, os protegidos, aqueles que já tinham terras, exigiam ainda mais o aumento delas, gerando um processo de desigualdade social que ainda hoje perdura na Amazônia – a centralização de muitas terras nas mãos de poucos latifundiários, e muitos sem um pedaço de terra para plantar e garantir uma vida com mais dignidade.

Soares (2010) e Pacheco (2010) referendam, a partir de análises documentais, que no período de 1725 a 1823 as terras do Marajó foram distribuídas e ocupadas ininterruptamente por famílias influentes na região, edificando fazendas e sítios. O Relatório Analítico do Território do Marajó, aponta que entre 1721 e 1740 foram distribuídas mais de 50 (cinquenta) sesmarias no arquipélago (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012).

As Ordens Religiosas que se instalam na região com o objetivo de “[...] pacificar os indígenas [...]” (TAVARES, 2008, p. 60), foram consideradas estratégicas no processo de ocupação e dominação da região. No entanto, no contexto político, os interesses portugueses conflitaram com os interesses dessas organizações, o que gera a expulsão e o confisco dos bens dos jesuítas e de outras denominações religiosas posteriormente.

Pombal⁹ utiliza o discurso de modernização da região para implementar uma série de medidas que visavam ao aumento do capital português e à escravidão dos nativos, a exemplo do que já ocorria em outras regiões colonizadas pelos portugueses. Nesse período sucede a “[...]: doação de terras (**sesmarias**) a colonos e soldados que se comprometessem a cultivá-las; [...]; estímulo à pecuária no Rio Branco (Roraima), baixo Amazonas e na região das Ilhas (**Marajó, inclusive**)” (GONÇALVES, 2012, p. 82, grifo nosso). O Relatório Analítico do Território do Marajó (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 14), referindo-se aos marajoaras discorre que “[...] essa população foi duramente escravizada pelos portugueses que tomaram para si grandes áreas de terras por meio de concessões de sesmarias”.

Soares (2010) e Araújo (2002) dispõem que em 1760, em Carta Régia ordenado por D. José I, os bens dos jesuítas são rateados e divididos seguindo o posto hierárquico; as terras foram repartidas em 22 quinhões que se espalharam por diversas partes dos Marajós.

Além das sociedades indígenas, temos os povos europeus (portugueses, espanhóis,

⁹ Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, foi Primeiro-Ministro de Portugal, criou a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão.

franceses, ingleses, entre outros), africanos trazidos como mão de obra escrava para servir aos colonizadores e nordestinos que chegam ao final do século XIX para trabalharem na exploração da borracha. O Relatório Territorial do Marajó (2015) faz referência a esse aspecto, bem como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015) discorre que

As terras do Marajó pertencem historicamente a inúmeras famílias que se estabeleceram na região; possuem uma ancestralidade milenar – indígena – e uma ancestralidade mais recente, porém secular, do contingente africano, trazido para servir de mão de obra escrava ao colonizador, e de nordestinos do semiárido, que migraram para a região a fim de trabalhar nas colocações de borracha da Amazônia oriental no fim do século XIX e início do XX (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015, p. 19).

Portanto, é um território de composição étnica complexa que precisou adaptar as culturas estabelecidas a diversas outras trazidas pelos que aqui chegaram. A exploração tem sido a arma da dominação até os dias de hoje, e é por meio dela que a população local tem sido expulsa do seu chão. Mas, embora a luta seja difícil, Quijano (2005, p. 139) nos instiga a refletir que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Considerada a maior “ilha fluviomarinha”¹⁰ do mundo, o arquipélago do Marajó está localizado na Mesorregião do Marajó, que possui uma população de 487.010 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010a), o que representa 6,42% da população do estado, grande parte dela vivendo na zona rural dos municípios que fazem parte dessa região (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010a; PARÁ, 2012). Ressalte-se ainda que mesmo com uma população de quase quinhentos mil habitantes representa uma das menores populações entre as mesorregiões do Pará (CASTRO, 2013). O mapa a seguir mostra a localização da mesorregião no estado do Pará.

¹⁰ Denominada assim porque é cercada por rios de um lado, e do outro pelo mar.

	São Sebastião da Boa Vista	Salvaterra Santa Cruz do Arari Soure
--	----------------------------	--

Fonte: IBGE (1990).

Embora a Mesorregião do Marajó seja uma das mais belas do estado do Pará, em se tratando de beleza natural, os seus municípios dispostos nas três Microrregiões não traduzem nos índices de desenvolvimento social o que se observa na imensidão dos rios e nos verdes das matas. Os índices se assentam do nível baixo para o muito baixo na maior parte dos municípios, o que significa que há insuficiência ou ausência de políticas públicas capazes de atender a população no que diz respeito aos seus direitos sociais e assegurar às crianças, jovens e adultos uma condição de vida menos desigual. Sobre a situação da mesorregião, Castro (2013) considera que

A paisagem da mesorregião é bastante diversificada, apresentando área de mangue, campos naturais e floresta [...]. Porém, o contraste é grande na ilha, a população é uma das mais pobres do Pará, a prostituição, as doenças e a falta de infraestrutura para a população local contradiz toda a beleza natural (CASTRO, 2013, p. 117).

Uma consequência imediata desse descaso percebe-se nos resultados apresentados no IDHM, que é uma medida composta de indicadores (longevidade, educação e renda), e que possibilita mostrar os anos de vida que os sujeitos viveriam a partir do nascimento, levando em conta os mesmos padrões de mortalidade observados no ano de referência; os indicadores de escolaridade da população adulta e do fluxo escolar da população jovem; e ainda a renda per capita do município (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2016).

Os municípios brasileiros foram classificados de acordo com sua posição em uma tabela que vai do maior para o menor índice (muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo). De um total de 5.570¹² municípios no território nacional, o município que ostenta o maior índice é São Caetano do Sul/SP (0, 862), enquanto que o município que se apresenta com o menor índice é o de Melgaço/PA (0,418), localizado na Mesorregião do Marajó.

O IDHM da Mesorregião do Marajó aponta que dos 16 (dezesesseis) municípios, 6 (seis) apresentam IDHM¹³ “muito baixo”, que varia de 0,000 - 0,499, representando 37,5% dos municípios; 8 (oito) municípios têm o IDHM “baixo”, variando de 0,500 - 0,599,

¹² Em 1º de janeiro de 2013 foram criados cinco novos municípios. São eles: Pescaria Brava e Balneário Rincão, em Santa Catarina; Mojuí dos Campos, no Pará; Pinto Bandeira, no Rio Grande do Sul e Paraíso das Águas, no Mato Grosso do Sul.

¹³ O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano (PNUD, 2016).

representando 50% dos municípios marajoaras; e, apenas dois¹⁴ (2) municípios estão entre aqueles que têm o IDHM médio, numa variação que vai de 0,600 - 0,699, chegando a apenas 12,5% dos municípios da Mesorregião do Marajó. O quadro a seguir sintetiza a situação da Mesorregião:

Quadro 2 - Demonstrativo da situação dos municípios da Mesorregião do Marajó em relação ao IDHM (2010).

Município	IDH-M (2010)	Faixa do IDH-M	Ranking Nacional	Ranking Estadual
Microrregião de Portel				
Bagre	0,471	Muito Baixo	5558 ^a	141 ^o
Gurupá	0,509	Baixo	5502 ^a	28 ^o
Melgaço	0,418	Muito Baixo	5565 ^a (Menor IDH-M do Brasil)	143 ^o
Portel	0,483	Muito Baixo	5553 ^a	139 ^o
Microrregião dos Furos de Breves				
Afuá	0,489	Muito Baixo	5543 ^a	136 ^o
Anajás	0,484	Muito Baixo	5550 ^a	138 ^o
Breves	0,503	Baixo	5520 ^a	132 ^o
Curralinho	0,502	Baixo	5524 ^a	134 ^o
São Sebastião da Boa Vista	0,558	Baixo	5081 ^a	97 ^o
Microrregião do Arari				
Cachoeira do Arari	0,546	Baixo	5253 ^a	109 ^o
Chaves	0,453	Muito Baixo	5.565 ^a	142 ^o
Muaná	0,547	Baixo	5244 ^a	106 ^o
Ponta de Pedras	0,562	Baixo	5002 ^a	92 ^o
Salvaterra	0,608	Médio	3957 ^a	40 ^o
Santa Cruz do Arari	0,557	Baixo	5098 ^a	98 ^o
Soure	0,615	Médio	3796 ^a	35 ^o

Fonte: PNUD (2010).

Os municípios dessa região apresentam deficiência na qualidade dos serviços destinados ao atendimento da população, merecendo destaque a falta de oportunidades de trabalho, de terras para plantar, de saneamento básico, do funcionamento sem o mínimo de qualidade dos serviços de saúde, principalmente na zona rural, onde médicos, enfermeiros, odontólogos, bioquímicos e demais profissionais são raridade, o que pode contribuir para elevar ainda mais a mortalidade infantil. O acompanhamento pré-natal é precário, o cronograma de vacinação

¹⁴ Os municípios de Soure e Salvaterra possuem uma infraestrutura turística considerável (hotéis e pousadas, restaurantes regionais, passeios turísticos, entre outros), além de uma estrutura rodo fluvial com viagens diárias.

das crianças nem sempre é cumprido, a gravidez na adolescência cresce de maneira assustadora, a violência contra a integridade de crianças e de mulheres tem sequestrado a vida de muitos cidadãos, além do aumento do tráfico e consumo de drogas nos centros urbanos e rurais das cidades amazônicas, índices consideráveis de analfabetismo entre os adultos, escolas em precárias condições estruturais de funcionamento, falta de merenda escolar, falta de combustível para atender o transporte escolar (ônibus e barcos), exploração sexual de crianças e adolescentes.

A esse respeito o Relatório Analítico do Território do Marajó¹⁵ mostra a situação a que está submetida a população dessa parte do Brasil.

Os indicadores socioeconômicos e culturais mostram que essa região foi historicamente abandonada pela ausência ou baixa capilaridade das políticas públicas, de serviços infraestruturais e de equipamentos coletivos de promoção e proteção social voltados ao desenvolvimento sócio-territorial. Nesse sentido, há a necessidade de uma mobilização produtiva dos sujeitos sociais, para dinamizar as capacidades institucionais em busca dessas necessidades essenciais, a fim de potencializar os meios existentes no território.

A ausência de infraestrutura e de equipamentos de uso coletivo tem produzido problemas de ordens diversas, como fome, miséria, altos índices de malária, em determinados municípios, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes etc. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 4).

O Relatório apresenta dados alarmantes sobre os municípios da Mesorregião do Marajó, mostrando que as precárias condições de saneamento refletem diretamente na condição de vida da população, alertando para o consumo de água contaminada por dejetos fecais, causando doenças infecciosas e parasitárias, vitimando principalmente as crianças. Referindo-se às condições sanitárias, o Relatório dispõe que

No Marajó, na maioria das vezes, o fornecimento de água para consumo da população é feito pelo próprio rio, sendo que apenas uma proporção muito pequena faz algum tratamento dela. É necessário ressaltar que o rio não serve apenas como fornecedor de água para as necessidades básicas (cozinhar, lavar roupas, banhos), mas também como depósito de dejetos fecais, o que produz consequências danosas à saúde da população. Isso denota precárias condições de saneamento ambiental (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 30).

Sobre esse aspecto o Relatório ressalta ainda que apenas 3,4% de toda a área do Marajó possui rede de esgoto e 29% utiliza-se de fossas; o restante 67,7% das instalações

¹⁵ O Relatório foi elaborado pelas seguintes instituições parceiras: Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Programa Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e Empreendimentos Solidários (PITCPES), Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia (GPTDA), Projeto Desenvolvimento Sustentável e Gestão Estratégica dos Territórios Rurais, no Estado do Pará.

sanitárias são a céu aberto, deste modo a inadequação de saneamento básico e sua dispar distribuição tem provocado a constância das taxas de desnutrição, mortalidade infantil¹⁶ e mortalidade na infância¹⁷ (ROSEMBERG, 2017).

Souza (2015, p. 88) discorre que grande parte da mesorregião é formada por comunidades ribeirinhas, e em qualquer uma delas a situação de pobreza material é intensa, “[...] consequência da colonização e de exploração que o Arquipélago foi submetido desde o início de sua historicidade e que tem se perpetuado até a atualidade, porém de outras maneiras”; a população local é oprimida, e pouco recebe diante do que lhe é defraudado, além da apropriação desigual de suas terras; é verdade que na região existe muita terra, mas para poucos latifundiários (GONÇALVES, 2012). Nesse contexto as tensões e conflitos se tornaram presentes entre os exploradores e a população, transformando nas últimas décadas a Amazônia em um espaço “de devastação, de exploração, de violências e resistência” (GONÇALVES, 2012, p. 13). As consequências se mostram também nos outros índices de desenvolvimento social que afetam em muito a vida das crianças e dos jovens.

Além do IDHM, que mostra a situação penosa dos ribeirinhos do Marajó, outro índice tem refletido a situação da falta de políticas públicas compromissadas com as crianças e jovens da Mesorregião, o IDEB. Em alguns municípios existem escolas que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que pertencem à rede estadual e ou rede municipal de ensino, o que não indica necessariamente melhorias significativas na educação municipal, apesar da presença das duas redes de ensino trabalhando com o mesmo fim no mesmo município, redundando em índices do IDEB muito próximos e ou iguais.

Em relação à 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental apenas o município de Santa Cruz do Arari¹⁸ conseguiu atingir a meta estabelecida pelo Governo Federal para cada município da federação, o que corresponde a 6,25% da Mesorregião do Marajó. Quanto ao último ano do Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, a análise mostra que 5 (cinco) municípios atingiram a meta (Bagre, Melgaço, Portel, Cachoeira do Arari e Santa Cruz do Arari), aí incluídas escolas estaduais e municipais, o que dá um percentual de 31,25% de municípios que atingiram a meta. Os dois municípios que estão classificados no IDHM como médio (Soure e Salvaterra) não conseguiram atingir a meta do IDEB, mesmo tendo uma situação econômica superior aos demais municípios, em decorrência da infraestrutura turística de que dispõem. Os quadros a seguir resumem a situação da educação na Mesorregião do Marajó em relação ao IDEB

¹⁶ Que se refere à morte de crianças antes de completar 1 ano de idade (ROSEMBERG, 2017, p. 15).

¹⁷ Que se refere a crianças que morrem antes de completar 5 anos de idade (ROSEMBERG, 2017, p. 15).

¹⁸ Município pertencente à Microrregião do Arari.

(2013).

Quadro 3 - Demonstrativo da situação dos municípios da Microrregião de Portel em relação ao IDEB (2013).

Município	Série/Ano	IDEB observado	Meta Projetada	Rede de Ensino	Observação
Bagre	4ª série/5º ano	3.3	3.8	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	4.0	4.0	Municipal	Atingiu a meta
Gurupá	4ª série/5º ano	2.8	3.4	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.0	3.7	Municipal	Não atingiu a meta
	4ª série/5º ano	-	-	Estadual	*
	8ª série/9º ano	-	-	Estadual	*
Melgaço	4ª série/5º ano	2.7	3.4	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.7	3.3	Municipal	Atingiu a meta
	4ª série/5º ano	-	-	Estadual	*
	8ª série/9º ano	2.9	3.6	Estadual	Não atingiu a meta
Portel	4ª série/5º ano	3.3	3.8	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	4.0	3.6	Municipal	Atingiu a meta

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

* Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Quadro 4 - Demonstrativo da situação dos municípios da Microrregião Furos de Breves em relação ao IDEB (2013).

Município	Série/Ano	IDEB observado	Meta Projetada	Rede de Ensino	Observação
Afuá	4ª série/5º ano	2.7	3.5	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	2.9	4.0	Municipal	Não atingiu a meta
Anajás	4ª série/5º ano	2.5	3.7	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.1	4.2	Municipal	Não atingiu a meta
	4ª série/5º ano	-	-	Estadual	*
	8ª série/9º ano	-	-	Estadual	*
Breves	4ª série/5º ano	2.9	3.9	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.5	4.0	Municipal	Não atingiu a meta
Curralinho	4ª série/5º ano	2.6	3.6	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.2	3.8	Municipal	Não atingiu a meta
	4ª série/5º ano	2.2	3.6	Estadual	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	2.2	3.7	Estadual	Não atingiu a meta
São João	4ª série/5º ano	3.3	3.4	Municipal	Não atingiu a meta

Sebastião da Boa Vista	8ª série/9º ano	3,4	3,5	Municipal	Não atingiu a meta
	4ª série/5º ano	-	-	Estadual	*
	8ª série/9º ano	-	-	Estadual	*

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

* Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Quadro 5 - Demonstrativo da situação dos municípios da Microrregião do Arari em relação ao IDEB (2013).

Município	Série/Ano	IDEB observado	Meta Projetada	Rede de Ensino	Observação
Cachoeira do Arari	4ª série/5º ano	3.1	3.2	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	-	-	Municipal	*
	4ª série/5º ano	3.3	3.7	Estadual	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.4	3.3	Estadual	Atingiu a meta
Chaves	4ª série/5º ano	2.9	3.9	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.7	3.7	Municipal	Atingiu a meta
Muaná	4ª série/5º ano	3.5	3.7	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.1	4.2	Municipal	Não atingiu a meta
Ponta de Pedras	4ª série/5º ano	3.4	3.8	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.1	4.2	Municipal	Não atingiu a meta
	4ª série/5º ano	3.7	4.1	Estadual	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.7	4.1	Estadual	Não atingiu a meta
Salvaterra	4ª série/5º ano	3.4	3.9	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	3.6	4.0	Municipal	Não atingiu a meta
Santa Cruz do Arari	4ª série/5º ano	4.4	3.3	Municipal	Atingida a meta
	8ª série/9º ano	3.1	3.0	Estadual	Atingida a meta
Soure	4ª série/5º ano	3.7	3.9	Municipal	Não atingiu a meta
	8ª série/9º ano	2.8	3.6	Estadual	Não atingiu a

	série/9º ano				meta
--	--------------	--	--	--	------

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Os quadros acima retratam, por si mesmos, a situação de descaso com a população infanto-juvenil amazônica marajoara. Os índices de desenvolvimento humano, educacional e de saúde tão ruins mostram que as políticas econômicas e sociais pouco têm atendido as condições de vida dessa gente no que se refere a habitação, saneamento, saúde, nutrição, infraestrutura e acesso à educação (RIBEIRO et al., 2015).

Os dados evidenciados nos indicadores sociais dão conta das inúmeras dificuldades de sobrevivência da população marajoara nos dezesseis municípios da Mesorregião.

A realidade social de pobreza e miséria tem marcado a vida dos ribeirinhos da Mesorregião do Marajó, explicitada na introdução do IPS Amazônia (2014) ao afirmar que “o cidadão comum desta região enfrenta enormes deficiências em quase todos os componentes do progresso social”, o que se comprova nos baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na falta de políticas públicas para saúde, educação, infraestrutura e transporte, por exemplo. Ribeiro (2006, p. 280) salienta que “[...] em nenhuma outra região brasileira a população enfrenta tão duras condições de miserabilidade quanto os núcleos caboclos dispersos pela floresta [...]”.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente estudo teve como objetivo analisar os índices de desenvolvimento social no Estado do Pará, sobretudo na região da Amazônia Marajoara, por meio de alguns indicadores sociais como IDHM, IDEB, IDSUS e IBEU-Municipal que mostram a situação socioeconômica dos municípios e da população paraense. Esse quadro nos dá subsídios para discutirmos as condições da população ribeirinha do Norte do Brasil.

Para esse propósito consideramos alguns aspectos de caráter geral que as pesquisas em fontes diversificadas foram capazes de levantar, entre os quais o forte indício de que os 16 (dezesseis) municípios do Marajó tenham sido formados a começar da doação de terras pelo sistema de sesmarias, a datar do século XVIII. O processo histórico de ocupação da região gerou o acúmulo de terras nas mãos de poucos, originando grandes latifúndios incansavelmente explorados em seus recursos naturais, deixando pouquíssimas compensações para a população local. Sistema que explora e coloca a população na condição de servil, que

ainda no século XXI marca a história da Amazônia.

Outro ponto a destacar é que apesar de ser uma região de belezas naturais inigualáveis, é também a região com os menores índices de indicadores sociais do Brasil, incluído aí o município com o menor IDH, Melgaço/PA. Outros indicadores que escancaram as desigualdades sociais no Marajó e mostram a fragilidade das políticas públicas são: IDEB, IDSUS e IBEU-Municipal, que demonstram quão distante a Mesorregião do Marajó está dos indicadores mínimos necessários para uma qualidade de vida aceitável para seus povos. Os problemas se assentam, sobretudo, na insuficiência ou ausência de políticas públicas nas áreas da saúde, educação, saneamento, habitação e infraestrutura, que nega aos amazônidas seus direitos básicos estabelecidos na legislação nacional.

As dificuldades de acesso aos serviços de qualidade pela população concentram-se principalmente nas áreas de saúde e educação, afetando diretamente as crianças. Embora exista um Posto de Saúde em algumas comunidades, não há médicos, enfermeiros e odontólogos para atender a população, apesar dos auxiliares de enfermagem existentes realizarem os atendimentos básicos, comprometidos pela falta de materiais e medicação adequados. O pré-natal, o acompanhamento na primeira infância e o esquema de vacinação só existem na sede dos municípios.

O estudo também apurou que a educação é uma área que se recente da falta de recursos para melhoria da sua estrutura física, materiais pedagógicos e tecnológicos, além da falta de recursos humanos, especialmente professores de disciplinas específicas.

O estudo revelou ainda que o combate à miséria na Amazônia deve focar nas seguintes estratégias: transferência de renda, segurança alimentar, saneamento, habitação, saúde, educação e aprimoramento da qualidade dos serviços públicos oferecidos, o que consideramos como opções inteligentes para enfrentamento das problemáticas socioambientais da região.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sônia Maria Silva. **Cultura e Escolas-de-fazenda na ilha do Marajó**: um estudo com base em Raymond Williams. 2002. 253f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais...**Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.

CASTRO, Orlando. **Amazônia: espaço e tempo**. Belém: Vitória, 2013.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônia**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades**. CLACSO, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101018013328/11porto.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

ÍNDICE DE DESEMPENHO DO SUS. **Índice de Desempenho do Sistema Único de Saúde**. Brasília: IDSUS, 2016. Disponível em: <<http://idsus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

ÍNDICE DE PROGRESSO SOCIAL AMAZÔNIA. [S. 1.]: IPS, 2014. **Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira**. Disponível em: <<http://www.ipsamazonia.org.br/publicacao>>. 24 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do Desenvolvimento Humano: ranking - todo o Brasil** Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>. Acesso em: 14 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades: Pará - Curalinho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150280>>. Acesso em: 24 abril 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil do Estado do Pará 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010c. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pa>>. Acesso em: 11 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Curalinho**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados da Área Territorial Brasileira, Consulta por Município - Resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010d. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/area.php?nome=%>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Territorial do Marajó**. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Disponível em: <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/.../Divisao%20regional_v01.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia. Municipal: Índice de Bem-Estar Urbano dos Municípios Brasileiros. **Relatório**. Observatório das Metrópoles/IPPUR/UFRJ. Organização de Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Marcelo Gomes Ribeiro. Rio de Janeiro: Observatório, 2016. Disponível em:

<http://observatoriodasmetropoles.net/images/abook_file/ibeumunicipal_final.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PACHECO, Agenor Sarraf. A conquista do ocidente marajoara: índios, portugueses e religiosos em invenções históricas. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires. (Org.). **Muito além dos campos**: arqueologia e história na Amazônia Marajoara. Belém: GKNORONHA, 2010, p. 13-31. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PubDivArq_MuitoAlemCampos_m.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En el Corazón de la Amazonía**: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras. 2009. 354f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009b. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13141>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PACHECO, Agenor Sarraf. História e literatura no regime das águas: práticas culturais afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Revista Amazônia**, v.1, n.2, p. 406-441, 2009a, Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/297>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. **Indicadores de Qualidade Ambiental dos Municípios da Região de Integração Marajó 2012**. Pará: FAPESPA, 2012. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/produto/relatorios/44?&mes=&ano=2013>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

PINTO, Lúcio Flávio; KZAM, Áthila Lima. **A Amazônia decifrada**. Belém: edição dos autores, 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **O que é IDHM**. Brasília: PNUD, 2016. Disponível em: <http://pnud.org.br/IDH/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM>. Acesso em: 24 mar. 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Ranking IDHM Municípios 2010**. Brasília: PNUD, 2010. Disponível em: <<http://pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> acesso em: 20 jan. 2017.

RABELO, Eleni Bonifácio; NEVES, Ivânia dos Santos. Nas palavras de Dalcídio Jurandir: “Marajó”, de rios campos e florestas, às contradições sociais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL FLUXOS E CORRENTES: TRÂNSITOS E TRADUÇÕES LITERÁRIAS, 14., 2014. Pará. **Anais...Pará**: ABRALIC, 24 a 26 de set. p. 384-396, 2014. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434476212.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. [S. l.]: Do Autor, 2017. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil>>.

org.br/PDF/CRIAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

RIBEIRO, Maria Sílvia et al. Estudos sociais da infância. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015, p. 29-59.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals e. **Políticas educacionais na Amazônia: estado, democracia, sociedade civil e participação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVA, Joel Pantoja da. **Memórias Tupi em narrativas orais no rio Tajapuru - Marajó das Florestas - Pa**. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado)- Universidade da Amazônia, Belém/PA, 2013.

SOARES, Eliane Cristina Lopes. **Família, compadrio e relações de poder no Marajó (séculos XVIII e XIX)**. 2010. 204f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13219/1/Eliane%20Cristina%20Lopes%20Soares.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

TAVARES, Maria Goretti da Costa. A formação territorial do espaço paraense: dos fortes à criação de municípios. **Revista Acta Geográfica**, ano II, n. 3, jan./jun. 2008, p.59-83. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/204>>. Acesso em: 7 set. 2017.

TEIXEIRA, José Ferreira. O Arquipélago de Marajó. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA REALIZADO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (DISTRITO FEDERAL), 10., 1944. Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1952, 7 a 16 de setembro de 1944. p. 713-807. v.8.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Relatório Analítico do Território do Marajó 2012**. Para: MDA, 2012. Disponível em: <<http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

VERÍSSIMO, Tatiana Corrêa; PEREIRA, Jakeline. **A floresta habitada: história da ocupação humana na Amazônia**. Belém: Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON), 2014.

Recebido em 23.02.2019

Aprovado em 09.03.2019

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS EGRESSOS A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Alessandra Sampaio Cunha¹
Armando de Paulo Ferreira Loureiro²
Joana d'Arc de Vasconcelos Neves³

RESUMO

O presente estudo investigou as representações sociais dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre o processo de formação inicial e os efeitos na prática docente. Para tanto, subsidiamos esse estudo no campo teórico da formação de professores do campo e no campo teórico e metodológico processual das Representações Sociais. Como instrumento fez-se uso do questionário e das entrevistas semiestruturadas. Os atores sociais desta pesquisa foram professores, egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que atuam diretamente no território do campo na Amazônia paraense, na região nordeste, no intuito de investigarmos a seguinte questão: quais sentidos os egressos desse curso atribuem ao processo de formação inicial e seus efeitos na prática docente nos contextos dos campos amazônicos? Os resultados evidenciam, que as representações sociais dos professores sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo se inscrevem em significados e sentido que revelam que o processo formativo vivenciado, como território de oportunidades - que contribuiu de forma positiva para ressignificação da prática docente, assim como, de conflitos e contradições – reafirmando a luta permanente pelo Direito a educação do campo e suas especificidades. Essas imagens orientam práticas que potencializam e valorizam conhecimentos e realidades dos sujeitos, contextos e das escolas do campo da Amazônia paraense.

Palavras chave: Educação do Campo; Formação Inicial; Representações Sociais.

ABSTRACT

The present study investigated the social representations of teachers who graduated from the Licentiate Course in Field Education on the process of initial formation and the effects on teaching practice. Therefore, we subsidize this study in the theoretical field of teacher training in the field and in the theoretical and methodological field of the Social Representations. As an instrument, the questionnaire and semi-structured interviews were used. The social actors of this research were teachers, graduates of the Degree in Field Education, who work directly in the territory of the Amazonian countryside in

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Portugal (2018). Mestre em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia pela Universidade Federal do Pará / NUMA (2011). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará / Campus Bragança. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho, Tecnologia, Humanidades e Organização Social (ETTHOS)/ IFPA. Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire da Amazônia do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Paulo Freire: Diversidade e Educação (IFPA e UFPA) e GUEAJA (UFPA).

² Armando Paulo Ferreira Loureiro. É Professor Auxiliar, Professor Auxiliar e Professor Auxiliar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Publicou 31 artigos em revistas especializadas e 32 trabalhos em actas de eventos, possui 15 capítulos de livros e 4 livros publicados. Possui 63 itens de produção técnica. Participou em 1 evento no estrangeiro e 13 em Portugal. Nas suas actividades profissionais interagiu com 69 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos.

³ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta A da UFPA, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Graduada Plena Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação de jovens e Adultos e Diversidade Amazônica (GUEAJA/UFPA). E-mail: jdneves@ufpa.br

the northeast region, in order to investigate the following question: which directions do the graduates attribute to the process of initial training and its effects on teaching practice in the Amazonian field contexts? The results show that the social representations of the teachers about the course in Licenciature in Field Education are inscribed in meanings and meaning that reveal that the formative process experienced as a territory of opportunities - that contributed positively to the re-signification of the teaching practice, as well as conflicts and contradictions - reaffirming the permanent struggle for the right to education in the countryside and its specificities. These images guide practices that enhance and enhance the knowledge and realities of the subjects, contexts and schools of the Amazon region.

Keywords: Field Education. Initial formation. Social Representations.

1. TECENDO OS FIOS INTRODUTÓRIOS

A formação de Professores do Campo e os seus contributos tem se configurado como um importante campo de pesquisa no contexto educativo brasileiro para a construção e reconfiguração de políticas e sentidos sobre a educação das populações que vivem em diferentes territórios do Campo. Neste sentido, o presente artigo, por compreender que as representações sociais orientam condutas, se propõem analisar as representações sociais de professores da região do Nordeste Paraense sobre a sua formação inicial no curso de Formação de Professores do Campo- IFPA-PA, e os seus efeitos em sua na prática pedagógica nas séries finais do ensino fundamental da educação básica.

A Educação do Campo no território brasileiro, ganha uma nova perspectiva na década de 1990, quando os movimentos sociais e sindicais do campo e as próprias universidades colocaram-na em suas agendas de luta. Vista por esses coletivos, como uma categoria dialética e contra-hegemônica, passou-se a exigir uma educação para as populações camponesas, ribeirinhas, pescadoras, extrativistas, quilombolas e indígenas, que se assentassem na identificação desses diferentes sujeitos, respeitando seus modos de vida e de cultura, contrapondo-se à escola rural que, historicamente numa visão uniformizadora, descaracterizavam os modos de vida desses sujeitos.

Esses movimentos formalizaram e influenciaram políticas de formação inicial de profissionais para atuarem na diversidade dos territórios rurais brasileiros e tem provocado as Universidades Brasileiras e Institutos Federais a se reinventarem tanto no campo da formação inicial de professores quanto na produção de conhecimentos para a Educação do Campo. Políticas como ação afirmativa para correção das desigualdades de que são vítimas as populações do campo no acesso à educação, principalmente à Educação Básica no campo, foram traduzidas no sentido de superar a precariedade das escolas do campo e da formação de seus profissionais (ARROYO, 2005).

Embora esse movimento seja significativo, ressalta-se que os grupos de estudo e pesquisa sobre formação de Professores do Campo têm tido uma atuação tímida em comparação aos estudos de formação inicial de professores. Contudo, teóricos nesse campo, apontam a necessidade e importância de estudos que se voltem à análise dessa política de formação inicial de Professores do Campo e os reflexos em suas práticas pedagógicas na educação básica, mais especificamente, nas escolas do campo.

Nesses termos, compreender os sentidos e significados construídos por professores, egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, sobre o seu processo formativo e as implicações dessa prática nas escolas do campo na Amazônia Paraense é o que dá a tônica para opção do campo Teórico Metodológico das Representações Sociais, por se tratar de um campo que permite ao pesquisador voltar-se para os conhecimentos particulares, construídos socialmente com a função de elaborar comportamentos e permitir a comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 1978), ou seja, estudo voltado ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social.

Assim, a opção pelo estudo das representações sociais se justifica na medida em se constitui um campo teórico e metodológico que permite analisar as práticas sociais caracterizadas pela complexidade de relações, em que se produz conhecimentos, ligando os sujeitos por meio das partilhas de significados. Neste sentido, a relação entre os significados e as práticas sociais, constitui-se uma das razões fundamentais para seu estudo. Em síntese, pode-se dizer que as representações sociais explicam como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, a priori, uma orientação para sua prática e, a posteriori, uma justificativa para suas ações.

Partindo dessa premissa, esse estudo volta-se para a compreensão do sentido que a formação docente é entendida por um grupo – nesse estudo, dos sentidos construídos pelos egressos do curso de licenciatura da educação do campo -, e como estes sentidos, passam a se configurar como um sistema de regulação social que atualiza o sistema cognitivo destes professores, dentro do contexto das escolas do campo, orientando suas condutas, informações, atitudes, delimitando o universo de possibilidades dos comportamentos desses professores. (DOISE, CLEMENCE, & LORENZI-CIOLDI, 1992).

Os sujeitos sociais deste estudo foram os professores/egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de um Campus do IFPA, localizado no interior da Amazônia Paraense, através do Programa PROCAMPO. O recorte para a seleção dos sujeitos dessa pesquisa obedeceu os seguintes critérios: a) ser professor egresso da primeira turma de

Licenciatura em Educação do Campo de um Campus do IFPA; b) Está atuando no momento da pesquisa diretamente nas escolas do campo.

A partir desses critérios, foi definido o número de sujeitos participantes desta investigação. Dos 49 professores egressos que concluíram o curso, apenas 16 cumpriam os critérios definidos anteriormente, admitindo que esses possam representar o universo investigado, servindo para estudos qualitativos. Dentre os dezesseis sujeitos, a maioria consideram-se sujeitos do campo, por morarem e trabalharem em comunidade do campo.

Como técnica de recolha de dados, utilizamos a Entrevista Semiestruturada e o Inquérito por Questionário, com perguntas fechadas, voltado para aprender informações em relação ao perfil sócio-profissional dos sujeitos.

Essas técnicas permitiram construir o *corpus* para análise. Este se configurou a partir da técnica de conteúdo categorial na perspectiva de Lauren Bardin (2015), que serviu de referência para a constituição das teias interpretativas que deram base para alcançar os referenciais da investigação abalizados pelos objetivos.

Para prosseguir as questões iniciais da presente investigação – a formação do professor do campo e a representação social dessa formação e as implicações na prática docente, mediante aos dados produzidos na pesquisa de campo, apresentamos as temáticas de reflexão teóricas e os entrelaços das discussões e resultados a partir considerando a tridimensionalidade de Jodellet (1989): a) Do contexto de circulação: Formação Inicial e Prática Docente dos Professores do Campo; b) Dos sentidos e significados construídos: Sobre a Licenciatura em Educação do Campo; c) das atitudes: implicações em suas práticas.

2. PRIMEIRA DIMENSÃO: A) DO CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO - FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO CAMPO.

O debate da formação inicial é marcada pela relação entre o ser e o fazer-se professor “ [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2014, p. 234-235). Nesse sentido, na medida em que, a fundamentação teórica estreita a relação com a prática, partindo de uma reflexão sistemática, proporciona, igualmente, elementos que desenvolvem, fomentam, enriquecem e proporcionam a capacidade de contribuir para a ação docente.

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se

situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação (ALARCÃO, 1998, p. 104).

Contudo, o debate da formação de educadores do campo, versa antes de tudo um processo formativo que envolva princípios que possibilitem o exercício da educação libertadora que se contraponha aos processos históricos desumanizadores da comunidade camponesa. Dito de outra forma, uma formação que potencialize uma educação no sentido de amplo processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

Importa, portanto, afirmar a especificidade dos direitos coletivos, por meio de políticas afirmativas, na medida em que, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas escolas do campo, no seu Artigo 13, a formação dos Professores do Campo influi nas condições fundamentais para o desenvolvimento real da escola do campo e, conseqüentemente, dos seus sujeitos. É, por isso, necessário ter presente e reafirmar as ideias que têm sido desdobradas, nesse sentido, da diferença da proposta de formação de professores, no âmbito da Educação do Campo, relativamente à Educação Rural, bem como das políticas de formação fomentadas (ARROYO, 2007, p. 175-176).

Para Pimenta (2010), a educação é um processo de humanização. Com efeito, a formação inicial é imprescindível a uma prática pedagógica e social, que se constitui o *locus* da profissionalização, no cotidiano do trabalho na escola. Neste sentido, compreender a formação docente é considerar o professor um profissional da educação que trabalha com pessoas situadas em um tempo e espaço histórico e cultural. O que implica que a formação inicial de professores envolva a teoria e a prática, de tal modo que, num dado momento, se torne um contínuo processo de ação-reflexão-ação, no trabalho do professor (FREIRE, 1986).

Para Arroyo, Caldart, Molina (2008), a formação de professores para atuarem em escolas do campo deve ser concebida abrangendo preocupação do professor para além dos conteúdos escolarizados e, incluir o campo social e a pauta de lutas pela sobrevivência dos diferentes sujeitos no qual a escola esteja localizada. Como nos diz Freire (1997): a) A realidade dos sujeitos como ponto de partida e chegada da prática pedagógica, b) A compreensão da incompletude dos sujeitos, que se reconhecem como inacabados em permanente processo social de busca; ou ainda, como enfatiza Nóvoa (1992) “a formação não deve se dar alheia ao território de atuação do educador .

Nesta perspectiva a formação do professor do campo deve estar articulada e sintonizada com as matrizes culturais e as marcas identitárias dos diferentes sujeitos do campo. O que implica dizer, que o processo formativo desse profissional requer bases

epistemológicas sólidas que permita avançar no campo das relações dos saberes e permita contribuir para a transformação social, econômica, cultural e educativa, considerando-se a educação como prática social, como um espaço de contradições e sínteses culturais.

Ainda Freire (1986, p. 37) fala “[num] a postura crítica reflexiva do professor na qual valoriza a articulação de teoria e prática, na assunção de uma práxis transformadora”, e Pimenta (2011, p. 63) destaca a necessidade de “[...] partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltada à emancipação e libertação dos homens (humanização), tornar possível a antecipação de uma práxis educacional transformadora”.

Como se pode constatar, são vários os contributos em termos das concepções e práticas vigentes referentes à formação inicial do professor como ponto de partida para uma melhoria da profissionalidade e para a ressignificação da prática docente. Relativamente a essa questão, Candau & Moreira (2005, p. 23), consideram que, [...] “a formação continuada é necessária”, [...] “de modo que articula teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor”, bem como, diz Nóvoa (1997, p. 25) “o desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional e as instâncias formativas têm que abrir espaços para essa compreensão”.

Para Arroyo (2007), o paradigma da educação do campo questiona o prototipo de profissional unico para qualquer coletivo tanto quanto as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham “adaptem-se” à especificidade da escola rural. Ao nível das políticas públicas direcionadas para a especificidade da docência na Educação do Campo, questionam-se os currículos dos cursos de formação, bem como as instituições formadoras que assumem a responsabilidade de oferecerem cursos específicos de formação de Professores do Campo, quer via Programas, quer na forma de cursos regulares.

Neste sentido, os princípios e concepções sobre a formação do professor do campo vão de encontro às expectativas de se repensar os cursos de Licenciaturas nas instituições de ensino superior, de modo que venham a preparar profissionais da educação capazes de desenvolver práticas contra-hegemônicas e que consigam fortalecer os educandos das escolas do campo ao dar-lhes o conhecimento necessário para como nos diz Freire (1997), ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos.

Para Neto (2011, p.36) a concepção de educação, presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, “deve romper com a velha lógica capitalista de fragmentação do conhecimento no campo – com vista para a produtividade”, uma vez que a intencionalidade

do curso é trabalhar “as dimensões humanas, tendo por base a inserção crítica na realidade social” (*ibid*).

3. SEGUNDA DIMENSÃO: B) DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS – REPRESENTAÇÕES SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA inscreve-se dentro dessa proposta inovadora de políticas de formação de professores, a partir das componentes curriculares diversificadas que abre e da possibilidade de fazer desse processo de formação um espaço de conhecimento, produção e leitura da realidade campesina diferenciada, que prepara o professor para trabalhar por áreas de conhecimento e não, apenas, com disciplinas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo foi pensado e concebido para promover o desenvolvimento do campo brasileiro e voltado para a realidade dos sujeitos do campo, tendo como elementos fundamentais, o trabalho, como um princípio educativo, e a inter e transdisciplinaridade, como alternativas para a Educação do Campo.

De acordo com Rocha (2011, p. 50), a Formação Básica compreende a formação necessária para professor do campo exercer a atividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental (confere uma habilitação de professor multidisciplinar na Educação Básica). A Formação Específica é orientada por área de conhecimento em Ciências da Vida e Natureza, ou em Ciências Sociais e Humanidades; em Línguas, Artes e Literatura ou em Matemática, nas séries finais dos ensinos Fundamental e Médio. A Formação Integradora pretende responder à questão de como uma determinada área do conhecimento pode dialogar com outras áreas, visando construção de um sistema educativo articulado com os interesses dos sujeitos do campo.

Relativamente à base curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e de acordo com a proposta aprovada pela SECAD /MEC, o curso deve formar profissionais capazes de: 1) exercer a docência multidisciplinar, a partir de uma das áreas de conhecimento; 2) participar da gestão de processos educativos escolares; 3) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar. Deve, igualmente, assegurar competências, capacidades, atitudes, saberes e valores, que deverão, necessariamente, fazer parte do perfil dos professores egressos do campo.

Do ponto de vista pedagógico, a formação deve preparar os licenciados no domínio das ferramentas de planeamento, gestão, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, e contemplar o estudo/debate sobre o currículo integrado, a pedagogia da alternância, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos, num processo de

construção de conhecimento realizado a partir de uma articulação integrada entre a realidade do sujeito do campo e as teorias subjacentes a cada área do conhecimento (PPC/IFPA, 2011).

Por outro lado, pode ser entendido como determinadas licenciaturas não terem currículos adequados para satisfazer as especificidades de determinadas populações de alguns territórios amazônicos, uma noção que ressalta dos depoimentos dos professores egressos, que se referem a esse aspecto como uma lacuna:

Os sentidos construídos pelos entrevistados sobre o curso, revelam o significados como: a) oportunidade no campo pessoal quanto reconhecimento profissional; b) um território de contradições e conflitos

Para os professores entrevistados participarem do programa é carregado do sentido de que o programa cumpre o seu papel ao oportunizar que pessoas do campo como eles possam acessar o nível superior.

“[...] a formação de professor do campo pelo IFPA, no curso de Educação do Campo, foi muito importante pra gente, muitos já tinham até desistido de estudar, ai de repente nós podemos ter uma formação de professor, para dar aula para as crianças e também para os jovens. Veio também ajudar e muito aos que já trabalhavam na escola e não sabiam como fazer para ajudar a nossa gente, agora podíamos organizar a escola. Ser até coordenador. O curso veio mesmo mudar muita coisa na vida da gente. Da segurança na nossa comunidade para (FALA DO PROFESSOR)

Os discursos dos professores denotam o sentido da *oportunidade* que o nível superior traz para a sua vida pessoal - **possibilidade de exercer a docência** nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas séries finais do Ensino Fundamental; assumir funções de coordenação pedagógica nas escolas do campo – como também o reconhecimento profissional.

A aposta que esses sujeitos realizaram por meio de um processo formativo, levou-os a compreensão de um processo de conquista de direito marcado pela perspectiva da (re)humanizadora fruto do saber, do ser e do estar no momento como sujeito de sua história, rompendo a lógica mercadológica da formação para o trabalho. (MENEZES NETO, 2009)

Nessa direção o reconhecimento profissional requer uma atitude de ser no mundo a partir da participação ativa. Como destaca o entrevistado, o reconhecimento se configura numa conquista, construída pelo professor, na medida em que passa a assumir uma função de formador de outros professores, no que diz respeito à lógica da Educação do Campo e aos seus princípios teórico-metodológicos, no contexto da escola em que trabalha.

(...) essa formação é bem aceita, tanto pela secretaria, quanto pela parte pedagógica da escola, quando a gente faz palestra e mostra a experiência os outros professores para socializar aquilo que nós aprendemos (FALA DO PROFESSOR).

Não obstante este reconhecimento, é marcado pelo campo de disputas que subsistem algumas dificuldades que decorrem da transição entre um sistema de ensino onde não existia a figura do licenciado em Educação do Campo, e o atual, que reconhece este profissional, mas continua organizado de acordo com a lógica da escola urbana:

(...) A gente tem dificuldade de exercer, por ser algo novo, a gente tem dificuldade de colocar em prática aquilo que aprende, então as vezes assim a gente se sente até meio frustrado enquanto professor, porque a gente cria uma expectativa de uma coisa e no final as coisas acabam sendo diferente, e que esse diferente acaba prejudicando o ensino em si, no caso por exemplo o Saberes da Terra. (FALA DO PROFESSOR).

Uma realidade contraditória que revela como nos diz Arroyo (2007) que os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas e marcadas pelas tensões sociais, políticas e culturais, refletem interesses locais, de grupos. Este depoimento permitem concluir que, apesar de se tratar de um curso pensado como formação diferenciada, encontra-se, em um território de disputas, que envolve sujeitos, os contextos de trabalho.

Assim, o sentido consensual, de acordo com as falas apresentadas, mostra que os professores do campo percebe-se no movimento da conquista de seus Direitos com a formação e a considera importante, apesar das dificuldades que enfrentam, e tem consciência da importância da formação para atuação enquanto sujeito de transformação das escolas do campo.

4. TERCEIRA DIMENSÃO: C) DAS ATITUDES - IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS.

Neste estudo, a temática analítica resulta da análise do contexto dos sujeitos da pesquisa, os professores egressos da Licenciatura em Educação do Campo, do Programa PROCAMPO de um campus do Instituto Federal do Pará, que durante os quatro primeiros semestres frequentaram no formato curricular um núcleo comum; a partir do 5º semestre, tiveram que optar por uma das áreas de conhecimento. Essa escolha, da inteira responsabilidade do aluno, permitiu a aquisição de uma habilitação específica, com uma carga horária equivalente para as duas áreas.

Por outro lado, embora exista uma base comum de conhecimento que deve subsidiar o ensino de qualquer formação, é preciso reconhecer, na mesma proporção, que há especificidades que podem, inclusivamente, ajudar à independência de cada área, dentro desse campo mais amplo que é a formação desejada pelos profissionais da Educação do Campo.

Na fala de outros professores, observamos as imagens tecidas sobre a importância da formação para sua prática docente no contexto das escolas do campo é marcada pelo sentido do empoderamento tanto na ampliação do conhecimento quanto na sua capacidade de valorizar a cultura dos sujeitos do campo:

(...) o curso de Educação do Campo veio abranger os nossos conhecimentos, ele nos qualificou ainda mais, valorizar as culturas, apesar de ser filho do campo a gente conhecia a realidade, a gente conhecia algumas práticas, mas agora com as teorias que tivemos na academia, nos proporcionou muito mais ainda, hoje como graduados na Educação do Campo temos trabalhado valorizando a identidade desse povo, a cultura e valores. (FALA DO PROFESSOR)

(...) os conhecimentos teóricos foram fundamentais porque prática a gente já tinha, conhecia a realidade dos alunos, mas o conhecimento teórico foi fundamental. (FALA DO PROFESSOR).

Ressalta-se na fala desse professor o conhecimento como ponto de transformação de sua prática. Conhecimento este, que o potencializa leituras e releituras da realidade do aluno, colocando desta forma, a sua formação no rompimento das práticas docentes tecnocratas e mais próxima das tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar. A ideia do Conhecimento adquirido na formação de professores para compreensão dos territórios do campo como espaço de produção da vida, cultura, identidades, revelam uma outra dinâmica de efeitos dessa formação para a prática desse professor, ou seja, uma dimensão pedagógica onde se processa relações de saberes, no contexto escolares do campo, uma formação que potencializa a valorização da pluralidade cultural, o desenvolvimento local no processo de produção do conhecimento, conforme destaca o professor na fala a abaixo:

(...) em relação à prática, uma prática diferenciada que nós tivemos em relação ao povo do campo, a gente não só ensina como aprende com o povo do campo, e a gente leva em consideração aquilo que eles tem, a identidade que eles tem, a identidade deles dentro do campo. (FALA DO PROFESSOR)

Na de processos relacionais, a dinâmica da postura pedagógica conquistada a partir da Licenciatura em Educação do Campo o fazer docente é marcado pela postura do reconhecimento dos/de: a) Alunos como protagonistas; b) Conhecimentos articulados ao uso social, de forma interdisciplinar, e por áreas de conhecimento; d) que a lógica da formação

opõe-se ao conhecimento generalista e fragmentado; e) o curso proporciona o reconhecimento dos professores que atuam no campo; f) há uma fase de transição entre o reconhecimento profissional e a manutenção das estruturas de ensino numa lógica urbana.

Nesta perspectiva a Licenciatura em Educação do Campo fomentar o conhecimento acadêmico interdisciplinar sobre as características socioculturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos, bem como a realidade socioeducativa, comprometida com os princípios da educação emancipatória na perspectiva de Paulo Freire.

Esse movimento construtivo da formação de professores do campo vivenciado e experimentado pelos nossos entrevistado é para Molina(2010) um movimento possível e necessário, marcado por ricas experiências como a pesquisa na centralidade do processo educativos, oferecem ao campo da educação um caminho possível para superar estilos homogenizadores de currículos e formações de profissionais da educação básica. Uma contribuição para o pensamento educacional que merece ser olhada com atenção e incorporada na formulação de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As especificidades da formação de professores do Campo são construídas com base no movimento de disputas e contradições. É um processo que segundo Caldart (2004, p. 149) é marcada pela “luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo”. Logo, as políticas públicas educativas direcionadas para o campo são importantes na construção e afirmação desta modalidade de educação.

Nessa perspectiva, os sentidos e significados construídos sobre o processo de formação de professores no curso Licenciatura em Educação do campo IFPA imagens de oportunidade no campo pessoal e profissional e de um território de contradições e conflitos e disputas.

No campo da oportunidade pessoal e profissional os professores destacam que o processo formativo vivenciado, a partir de uma formação específica, contribuiu de forma positiva para ressignificação do fazer docente articulado posturas relacionais de produção de conhecimentos que orientam práticas pedagógicas potencializadoras da dinâmica de vida e cultura dos povos do campo.

Diante disso, conhecer as representações que os professores egressos construíram foi importante para a compreensão do que pensam a respeito do seu próprio processo de formação, bem como para a análise e compreensão de formação inicial de professores para

atuarem na diversidade amazonica encontra-se no processo de conquista de direitos que ainda se encontram em construção em movimentos conflituosos e de disputas.

Desta forma reafirmamos que a Licenciatura em educação do Campo tem sido um grande desafio à melhoria da Educação do Campo. Configurando a existência de um novo perfil de professor, que se reconhece como sujeito que potencializa a transformação da realidade dos sujeitos do campo e que se opoe a formações de professores pautadas em modelos generalistas e fragmentados.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

Arroyo, M. G. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: Molina, M. C., & Azevedo de Jesus, S. M. S. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Soares, L., Giovanetti, M. A., & Gomes, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp.19-50.

_____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Beauchamp, J., Pagel, S. D., & Nascimento, A. R. (Org). *Sobre Currículo: Diversidade e Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, C. (Org). *Por uma educação do campo*. (4ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, pp. 65-68.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. (Reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Lisboa: Edições 70, 2015.

Caldart, R. S. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Arroyo, M. G., Caldart; R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1989.

Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. **Représentations sociales et analyse de données**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.

Jodelet, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão.** In: Jodelet, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

Libâneo, J. C. **O professor e a construção da sua identidade profissional.** In: Libâneo, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001, pp. 62-71.

Freire, P. *Educação e mudança*. (16ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Molina, M. C. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo.** In: Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. (2011). **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo.** In: Munarim, A., Beltrame, S., Conde, S. F., & Peixer, Z. (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. (2ª ed.). Florianópolis: Insular, 2011.

Moscovici, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Neto, A. J. de M. **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa.** In: Antunes Rocha, M. I., & Martins, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para formação de professores*. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Nóvoa, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 29-41.

Pimenta, S.G. **Epistemologia da Prática: ressignificando a didática.** In: Franco, M. A. S., & Pimenta, S. G. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010, pp. 15-41.

_____. **Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática.** In: Pimenta, S. G., Mazzoti, T. B., & Nóvoa, A. (Orgs.). *Pedagogia, ciências da educação?* (6ª ed.). São Paulo: Cortez, 2011.

Rocha, M. I. A., & Martins, A. A. M. (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autentica Editora (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1), 2011.

Schmied-Kowarzik, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. (17ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em 23.02.2019
Aprovado em 11.04.2019

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TERRITÓRIO DE VIDAS E CULTURAS

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves¹
Rogério Andrade Maciel²
Ana Paula Vieira Souza³
Raquel Amorim dos Santos⁴

RESUMO

Neste artigo, analisamos as ações desenvolvidas entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), Conselho de Juventude e duas escolas que ofertam EJA na rede pública de ensino municipal de Bragança-Pa. Na produção dos dados, consideramos as etapas formuladas do Projeto *EJA: Território de Vida e Cultura* que compreende: a) diagnóstico da realidade da EJA; b) Realização de oficinas: teatro, pintura em camisas e formação de professores; c) a visão dos alunos e dos professores sobre o projeto. Os resultados apontaram para uma experiência propositiva de reconfiguração da própria modalidade, trazendo para EJA um currículo que envolveu cultura, organização da juventude e formação continuada de professores em um movimento coletivo ressignificando a EJA em territórios de vida e culturas.

Palavras-chave: Universidade. Reconfiguração da EJA. Território de vidas e culturas.

ABSTRACT

In this article, we analyze the actions developed between the Federal University of Pará (UFPA), Youth Council and two schools that offer EJA in the public school system of Bragança-Pa. In the production of the data, we consider the formulated steps of the EJA Project: Territory of Life and Culture which comprises: a) diagnosis of the reality of the EJA; b) Conducting workshops: theater, painting on shirts and teacher training; c) the students 'and teachers' view of the project. The results pointed to a propositive experience of reconfiguration of the modality itself, bringing to EJA a curriculum that involved culture, youth organization and the continued formation of teachers in a collective movement reignifying the EJA in living territories and cultures.

Keywords: University. Reconfiguration of EJA. Territory of lives and cultures.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta A da UFPA no *Campus* Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA); Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Graduada Plena Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Amazônica (GUEAJA/UFPA). E-mail: jdneves@ufpa.br

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação (UFPA) e Professor Orientador do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na UFPA no *Campus* de Bragança. E-mail: danceroferio@yahoo.com.br

³ Professora da Universidade Federal do Pará – *Campus* de Bragança. Doutor e Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada Plena em Secretariado Executivo Bilíngue (UNAMA). Professora do Programa Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) na Linha de Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). E-mail: paulladesa@gmail.com

⁴ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta A da UFPA no *Campus* Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA); Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Graduada Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No presente artigo, tivemos como objetivo analisar as ações desenvolvidas entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), Conselho de Juventude e duas escolas que ofertam EJA na rede pública de ensino municipal de Bragança-Pa.

As ações educativas do Projeto *EJA: Território de Vida e Cultura* faz parte de uma experiência desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA), do *Campus* Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, em parceria com duas escolas municipais e com o Conselho da Juventude de Bragança (CONJUVE), com o propósito de estimular o acesso e a permanência dos alunos da EJA.

O citado projeto configura-se como um trabalho coletivo, em que diferentes instituições e sujeitos se propõem a reconfigurar a educação de jovens e adultos, partindo da premissa que a modalidade da EJA, é muito mais do que ensino de escolar, mas como território de vidas e culturas. Nesse sentido, o trabalho coletivo entre CONJUVE, os sujeitos da EJA e a Universidade assumem o compromisso de desenvolver atividades que promovam e compreendam seus sujeitos na totalidade (RELATÓRIO DO PROJETO, 2016, p. 8).

A perspectiva de elaboração desta parceria pedagógica surgiu a partir da preocupação sobre a realidade educacional da população bragantina que apresentava um alto índice de munícipes acima de 15 anos fora da escola, conforme pode ser visualizado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Indicadores da escolarização da juventude em Bragança.

INDICADOR DE JUVENTUDE ESCOLARIZAÇÃO	JOVENS DO CAMPO	JOVENS DA SEDE	TOTAL DE JOVENS
SEM INSTRUÇÃO OU COM O PRIMEIRO CICLO DO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	12.460	12.317	24.777
PRIMEIRO CICLO DO FUNDAMENTAL COMPLETO OU SEGUNDO CICLO INCOMPLETO	7.526	4.571	12.097
SEGUNDO CICLO INCOMPLETO OU MAIS	24.338	5.230	29.568
ESCOLARIZAÇÃO INDETERMINADA	6.204	3.610	9.814

TOTAL	50.528	25.528	76.256
--------------	--------	--------	--------

Fonte: IBGE (2010).

O desafio da expansão do atendimento da EJA no Município de Bragança já não reside apenas em atender a escolarização de sujeitos que jamais foram a escola, mas passou a se estender aqueles que frequentaram o banco escolares, mas neles não obtiveram “sucesso”.

Esse desafio não é específico do Município de Bragança, pois, a política pública, para essa modalidade de ensino, vem permitindo que os jovens, com baixa escolaridade, ingressem cada vez mais cedo na EJA, ou seja, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, s/p).

O referencial teórico adotado foram os estudos de Freire (1987), Arroyo (2001), Santos (2007) que nos ajudaram a analisar a EJA e os processos de exclusão social, política, cultural, econômica e educacional aos quais, os estudantes dessa modalidade de ensino estão submetidos.

Tais explicitações trazem à tona questão problema deste trabalho: é possível dentro da rede e de sistema municipal de ensino pensar outras formas de escola para jovens e adultos? Quais são as implicações que as ações educativas, desenvolvidas no Projeto *EJA: Territórios de Vidas e Culturas*, trouxeram para alunos e professores da EJA?

Ressaltamos que a produção deste artigo teve como referência o próprio processo de organização e desenvolvimento do projeto, configurando as três etapas: a) diagnóstico da realidade da EJA e da Universidade; b) execução do projeto: aplicação das oficinas; c) a visão de alunos e professores da EJA sobre o projeto;

A escuta sobre o projeto foi realizada com dois alunos e dois professores das escolas da rede municipal de ensino de Bragança que participaram das ações educativas do projeto de intervenção pedagógica na EJA. Para captar a visão desses sujeitos, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, “[...] que combina perguntas fechadas (ou

estruturadas) e abertas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem resposta ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2008, p.108).

Com base no exposto, o artigo está organizado em três partes, além dessa introdução: inicialmente o debate sobre o acesso a realidade da eja e as implicações na política de acesso e permanência do aluno; em seguida, analisamos as ações educativas do projeto de intervenção pedagógica na EJA, em duas escolas públicas do município de Bragança; tecemos as Considerações Finais e por fim Referências, nas quais são informadas as fontes de consulta utilizadas para o aporte teórico desta pesquisa.

1. A REALIDADE DA EJA E AS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO E A UNIVERSIDADE

De acordo com Arroyo (2006), a EJA, em sua história, é muito mais complexa e contraditória do que a história da Educação Básica. Nela se entrelaçam interesses e conflitos, em virtude do público, atendido nessa modalidade de ensino, ser os de jovens e adultos que são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos etc.

A correlação de forças em conflito sobre a realidade social, política, econômica e cultural da EJA, tem condicionado diferentes concepções de educação oferecida a estes sujeitos. Nesse sentido, “[...] os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais” (ARROYO, 2006, p.10).

Daí o perfil das turmas da EJA ser de um público específico, pois geralmente é formada por alunos com defasagem idade-série, advindos de uma trajetória de vida marcada por desistência dos estudos, por sucessivas repetências, pela constituição familiar precoce, pela necessidade de trabalhar, entre outras demandas que impediram a conclusão dos estudos na idade específica (SANTOS, 2007).

Atualmente, existem muitos adultos nas turmas da EJA, entretanto, há uma tendência em aumentar o número de jovens que constituem essas turmas, visto que estes estão migrando do Ensino Fundamental por causa das inúmeras repetências e são removidos com quinze anos de idade para compor as turmas da EJA.

Segundo Brunel (2004, p. 21, grifos da autora), é importante ouvir os jovens excluídos dessa modalidade de ensino, pois, este ouvir é muitas vezes interdito pela escola e até pelos professores, ou seja, “[...] é necessário (re)significarmos o lugar ‘simbólico’ destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo”.

Sobre o contexto em que deve se materializar a EJA, Freire (1997):

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1997, p. 46).

A reflexão de Freire (1997) descreve os problemas relacionados à exclusão escolar que, muitas vezes, são tratados pelos órgãos governamentais como sendo de responsabilidade do próprio aluno, atribuindo, a eles, a culpa por suas dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Entretanto, isso advém da própria estrutura do sistema capitalista que tem, em sua filosofia, a demarcação da desigualdade social, fator crucial para legitimar que o fracasso, insucesso do aluno da EJA na escola, é assumido por ele quando não demonstra vontade e competência para adquiri-las.

Como nos diz Arroyo (2001), fala-se de aluno evadido e não de aluno excluído. Fala-se de fracasso do aluno e não do fracasso da escola. Há uma responsabilização do fracasso ao próprio educando. Considera-se somente as questões individuais, esquecendo que estas são provocadas por fatores de ordem socioeconômica e culturais que deixam ainda mais evidentes as desigualdades. E nesse contexto afirmamos que esta educação, que defende o individualismo e não o coletivo de experiência do sujeito está a serviço de processos desumanizadores (ARROYO, 2006).

Há de se considerar que na história da educação brasileira, o pensamento pedagógico traz as marcas do paradigma segregador de humano-in-humano, cidadão-sub-cidadão tão presente e persistente no pensamento social, político hegemônico.

Assim, definir um protótipo único, homogenizador de escola, para pensar a EJA, tem servido como parâmetro de segregação dos sujeitos que não conseguem se adequar ao tempo, ao espaço e a organização da escola.

Estamos diante de uma realidade estatística que a oferta da EJA não tem atendido ao número de bragantinos acima de 15 anos que não estão no sistema de ensino e que efetivamente a oferta não tem elevado o nível de escolaridade da população bragantina, dado o nível de evasão e repetência, implicando em **novas formas de exclusão social**.

Como nos diz Arroyo (2001), a precariedade da realidade social, econômica, afetiva, bem como a história familiar, em que se repete a exclusão social, são as origens da evasão escolar na EJA. Nessa perspectiva, a EJA só se constituirá como um campo do direito na

medida em que: “[...] o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência (ARROYO 2001, p. 49).

Nesse sentido, é fundamental que o poder público não ofereça a esses alunos, já marcados pela exclusão, apenas o acesso à educação de jovens e adultos, e sim também meios que possibilitem a vivência em uma escola que se contraponha – como já o fez Paulo Freire (1987), na *Pedagogia do Oprimido* – ao paradigma que limita o ser humano de ser mais, sujeitos não apenas de educabilidade, humanizáveis pela educação de qualidade, e sim Sujeitos de humanidade, Sujeitos de Pedagogias do Oprimido.

Nessa direção da ruptura de modelos e reconfiguração de um novo paradigma para a Educação de Jovens e Adultos que a Universidade Federal do Pará, por meio do GUEAJA tem, ao longo dos últimos vinte anos, protagonizado, mediante projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, e experiências que a partir de um referencial freireano buscam ver, reconhecer os outros como sujeitos de voz, de saberes, culturas e consciência.

Não se trata da Universidade levar o conhecimento, de levar a conscientização ao oprimido sobre os modelos opressores de fazer a escola, e sim de construir e reconstruí-los com os sujeitos da EJA, visto que “[...] os próprios oprimidos preparados para entender os significados de uma sociedade opressora, de um Estado opressor, porque ninguém melhor que eles sente os efeitos da opressão” (ARROYO, 2018, p. 15).

2. EJA: TERRITÓRIOS DE VIDAS E CULTURAS

É preciso destacar que a EJA se encontra diante de antigos e novos desafios para não desumanizar os sujeitos que dela buscam oportunidade de educarem-se. As políticas públicas, voltadas para essa modalidade de ensino, garantem o acesso, mas quem garante a qualidade social? Se não houver qualidade, a evasão será a consequência e, mais uma vez, a exclusão desse aluno da EJA será inevitável (ARROYO, 2001).

Para tanto, integramos ações educativas alinhadas à realidade dos alunos – o teatro do oprimido e a oficina de pintura, e dos professores – formação sobre a *práxis* didático-pedagógico na EJA e sua relação com a EJA enquanto Território de vida e culturas. Trata-se de uma experiência que busca ser forjada com os sujeitos do processo, enquanto sujeitos de vidas e culturas que lutam pela recuperação de sua condição de ser mais. Subdividida nas seguintes etapas: Diagnóstico; Oficinas; Formação de Professores.

2.1 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE: O PONTO DE PARTIDA PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO

O diagnóstico da realidade partiu do planejamento entre Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA), da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança e duas escolas da EJA, visando mapear a realidade da EJA no Município de Bragança. De acordo com o diagnóstico, identificamos que os alunos da EJA estavam imbricados por processo de exclusão. Entre eles, destacavam-se:

- a) a não participação dos alunos da EJA nos espaços educativos escolares;
- b) a falta de política de valorização dos sujeitos (professores/alunos) dessa modalidade de ensino;
- c) a falta de formação continuada para esta modalidade ensino;
- d) a falta de um currículo específico;
- e) a falta de associação dos conteúdos escolares à realidade, saberes e cultura dos alunos. (RELATÓRIO DO PROJETO, 2016, p. 2).

Os dados supracitados deram a base empírica para elaborar do *Projeto EJA: Territórios de Vidas e Culturas*, com mediação dos seguintes objetivos:

- 1) Implantar a campanha junto a coordenações pedagógicas das escolas que possuem essa modalidade da Educação Básica para garantir aos alunos da EJA uso dos espaços e atividades pedagógicas na escola e demais espaços na escola;
- 2) Criar parcerias com diferentes instituições para discutir e vivenciar projetos voltados para a permanência dos alunos da EJA junto na rede municipal de ensino
- 3) Fortalecer a parceira UFPA e escolas municipais da EJA no sentido de para ampliar a política de formação continuada dos professores que atuam na EJA no município. (RELATÓRIO DO PROJETO, 2016, p. 06).

Assim, para a implementação dessa proposta foi fundamental para o estabelecimento de parcerias que deram agilidade e vigor às ações educativas direcionadas para qualidade social da EJA, bem como o fortalecimento do trabalho docente, tendo em vista o salto qualitativo no desenvolvimento no processo de escolarização de qualidade socialmente referenciada.

O Projeto *EJA: Território de Vida e Culturas* tem como pressuposto de que é importante que os jovens e adultos adquiram uma visão de mundo mais consistente, uma percepção mais clara da sua realidade, enquanto sujeitos excluídos dos seus direitos, dos bens culturais e materiais produzidos pela sociedade capitalista, para que possam refletir e intervir na realidade em que estão inseridos de forma crítica e autônoma (RELATÓRIO PROJETO, 2016).

Quadro 03 – Ações Educativas e objetivos do projeto de intervenção pedagógica.

AÇÃO	OBJETIVOS
Oficina de arte dramática.	Visa estimular o teatro do oprimido que utiliza a educação popular, difundida pelo teatrólogo Augusto Bual.
Oficina de Pintura	Desenvolver técnicas de pintura com técnica stêncio – uso de diversos materiais blocados, utilizados para pintura de tecidos, madeira, cerâmica e paredes.

Fonte: Relatório do projeto de acesso permanência (2016, p. 10).

2.2 OFICINAS

O teatro do oprimido é um método estético que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, e a democratização do teatro. Esse teatro foi iniciado nos anos 70, criado pelo teatrólogo Augusto Boal.

Atualmente, o teatro do oprimido é desenvolvido nas ruas, escolas, igrejas, sindicatos, teatros regulares, prisões, com a finalidade política da conscientização. É uma técnica em que o teatro se torna o veículo para a organização, debate dos problemas, além de possibilitar, a formação de sujeitos sociais que possam fazer-se veículo multiplicador da defesa por direitos e cidadania para a comunidade.

O teatro é o ato de criar, de fazer o agir se transformar na realidade. E ao transformar a realidade, ‘sofre’ a inferência do sujeito. Isso são dois pilares primordiais para a sua existência: a valorização do ser humano e o reconhecimento de suas potencialidades como sujeito de transformação social. Ele permite que a ação política seja, no fundo, uma ação cultural para a liberdade feita com eles e por eles, tal como ressalta Freire (1987). Nessa ação cultural, cada um assume uma função específica e, ao final, todos assumem o que hoje chamamos de protagonismo social.

A outra ação educativa desenvolvida com os alunos da EJA foi a oficina de pintura com técnica de Estêncil. A oficina contou com a participação dos integrantes do CONJUVE, onde se discutiu o conceito da pintura mediando à técnica de Estêncil e a metodologia usada para realizar o trabalho. Daí foram planejadas as peças que seriam construídas.

O Estêncil é uma técnica de pintura em que é aplicada em áreas vazadas de um molde que dá forma ao desenho que se deseja estampar superfície lisa, como: tecidos, papel, paredes, madeira, cerâmica e paredes. Esses moldes podem ser feitos de diversos materiais, como: acetato, radiografias antigas, cartões plásticos ou metal.

Com os professores da EJA, os pesquisadores do GUEAJA realizaram a formação permanente sobre a *práxis* didático-pedagógico na EJA e sua relação com a política de acesso e qualidade social da educação para jovens e adultos na escola pública.

Para Freire (1997, p. 58), formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Em suas palavras "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Nesse sentido, essa premissa teórica fundamentou as ações educativas com professores e alunos da EJA, durante a realização do projeto em foco.

A vivência do projeto perpassa pelos desdobramentos de uma política de acesso e permanência para e com a educação de jovens e adultos nas duas escolas selecionadas. Para tanto, o projeto integralizou-se em por três momentos que ocorriam simultaneamente: a realização do teatro do oprimido; a oficina de pintura com técnica de Estêncil e as palestras com os professores.

2.3 O TEATRO DO OPRIMIDO

A realização do teatro se constitui em um movimento de conquista da confiança do aluno da EJA, que historicamente foi excluído do processo de apropriação dos bens culturais e materiais da sociedade. Nesse sentido, é que a participação dos alunos na oficina do teatro do oprimido se constituiu no momento de expressão corporal do diálogo crítico.

O teatro do oprimido possibilita uma “descoberta” de nossas potencialidades colocando-nos diante de nós mesmos e de nossas próprias resistências, reconhecendo que nos foram impostas formas de pensar, sentir e agir que subestimam o conhecimento construído ao longo de nossa história (SOUSA, 2007).

Inicialmente, durante a realização do teatro de oprimido, os alunos ficaram tímidos, inibidos e com vergonha, mas posteriormente foram se expressando de forma mais dinâmica e participativa. A partir da participação dos alunos na oficina foram feitas reflexões críticas sobre o que estes pensam sobre as aulas, os conteúdos de ensino, o processo de ensino e a aprendizagem. Logo, essa base só pode ser concretizada pelo diálogo.

O diálogo é o “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam e o transformam e, assim fazendo se humanizam no mundo para a humanização de todos” (FREIRE, 2002, p.43). Segundo essa concepção, o diálogo inclui, além da dimensão ética do encontro amoroso dos homens, o objeto do conhecimento – o mundo – que desafia e mediatiza a relação interpessoal e comunicativa.

O segundo momento se constituiu na produção coletiva do texto a partir da realidade social dos alunos. Para tanto, houve a escolha da temática de interpretação, a construção do roteiro da peça, a escolha das personagens e construções das falas.

Figura 1: Produção coletiva do roteiro das falas para o teatro advindo da realidade dos alunos.



Fonte: Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2016.

De acordo com Freire (2002), as relações do homem com a realidade são resultantes dos atos de criação, recriação e decisão, que este vai dinamizando no seu mundo social. Nesse processo, o homem percebe as contradições da sua vida, principalmente quando reflete sobre a sua inserção no mundo. É com essa compreensão que o teatro do oprimido possibilitou a reflexão crítica acerca das condições objetivas de vida dos sujeitos que, muitas vezes, nem a escola possibilita esta reflexão. Em síntese é a arte-educação, integrando as diversas linguagens artísticas aos princípios da Educação Popular, em um processo social e histórico.

Os alunos da EJA, ao participarem do teatro do oprimido, desenvolveram uma tomada de consciência, mediante a integração ativa no processo de interpretação do mundo mediatizado pela esperança, pelo sonho, pela utopia, como aponta Freire (2002, p.25), “[...] sonhos e esperanças construído em uma participação ativa, por meio de propostas de atuações que defrontem os acontecimentos históricos – não só pelo fato de indignação, mas para a própria compreensão do contexto histórico-social”.

2.4 A OFICINA PINTURA COM TÉCNICA DE ESTÊNCEL

A oficina de pintura com técnica de Estêncil foi desenvolvida pelos integrantes da CONJUVE com a participação dos alunos da EJA. Para isso, foram ensinados os seguintes procedimentos, para a materialização da pintura:

- a) usar acetato ou radiografia antiga;
- b) prenda o estêncil com pedaços de fita crepe, se a pintura for feita com aerógrafo, escolher de preferência um pincel redondo, do tipo brocha;
- c) usar pouca tinta para o estêncil não vazar, se necessário remover antes o excesso de tinta na brocha com um pedaço de papel à parte; e
- d) pintar sempre de fora para dentro dando batidinhas, como se pintasse como uma esponja que, aliás, pode ser usada para pintar.

Esses materiais possibilitaram a seguinte produção artística:

Figura 2: Pintura dos alunos da EJA, utilizando a técnica de stêncil.



Fonte: Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2016.

A oficina de pintura com a técnica de estêncil foi à base para desenvolver à criatividade, a interação e a produção artística dos alunos da EJA. Isso significa dizer que nas oficinas de pintura foi potencializado o máximo de criatividade dos alunos da EJA, em que surgiram pinturas inéditas e que refletiam a realidade social dos alunos.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EJA E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS

A *práxis* didático-pedagógico na EJA é, acima de tudo, um desafio, pois o educador consciente passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus educandos. Ser professor significa contribuir para a formação humana dos sujeitos históricos.

Ser professor da EJA é ensinar o aluno a aprender e participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço (ARROYO, 2001).

Dessa forma, faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo. É fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, em que todos tenham a oportunidade de repensar a sua *práxis* didático-pedagógica. Pois, a formação continuada é uma realidade possível para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos sujeitos da EJA, no contexto educacional contemporâneo.

Por isso, foi desenvolvida uma palestra para docentes, tendo como objetivo levar os educadores refletirem a sua prática docente e de vida. Para tanto, apoiados em Freire (2006, p. 32, grifos do autor) quando explica que “[...] quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da ‘razão’, dos ‘logos’, da realidade objetiva e desafiadora, tanto mais introduzindo-se nela, mas alcançara o seu desvelamento”. Esse desvelamento possibilita a reflexão sobre a prática do cotidiano e sua relação com a teoria.

A formação de professores, nas duas escolas em que foi desenvolvida a intervenção pedagógica, iniciou-se com os trechos do filme *Escritores da Liberdade*, a fim de refletir quem são os alunos da EJA. As fotos, a seguir, demonstram os momentos da formação com os professores da EJA:

Figura 3 e 4 – Formação com os professores da EJA.



Fonte: Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2016.

O processo de reflexão, realizado nas palestras, possibilitou aos professores refletirem sobre a sua *práxis* didático-pedagógico, visto que, uma educação que se preocupa com os seus sujeitos, precisa voltar sua atenção para a necessidade de rever a organização da escola, como nos diz Freire (2009, p.151), “[...] os homens se libertam em comunhão, não há outra forma de transformação de sua prática que sua contribuição, ao discutir, ao opinar, questionar sua realidade, para então, modificá-la, exercendo assim, seu papel de sujeito de transformação”.

A partir dessa reflexão foi proposto que os professores participantes refletissem sobre:

- a) a escola que temos e a que queremos;
- b) o que há de ruim e como surgiram esses problemas, quais suas causas e suas histórias; e
- c) pensar sobre qual escola e que alunos da EJA queremos e quais os caminhos/ações podemos tomar, pensando também nos sujeitos e nos papéis individuais e coletivamente.

Podemos inferir que os professores da EJA nas Escolas Cristiano Rosa e Theodomira Lima estão em busca de um novo significado para EJA. Na construção desse novo significado, alguns princípios estão claros para esses professores:

- a) que ela precisa reconstruir novas possibilidades escolares, não vividas anteriormente;
- b) que seja produtora de novas identidades;
- c) que haja oportunidades diferenciadas para que os alunos tenham condições de estabelecer novas redes de conhecimentos; e
- d) que oportunize novas construções.

Tais elementos supracitados possibilitam a compreensão da *práxis* didático-pedagógico na EJA e sua relação com a política de acesso e permanência de jovens e adultos na Escola Pública, tendo em vista que Freire (1987) adverte que o ser humano é um ser incompleto e em formação constante. Nesse sentido, os educadores evidenciam que os alunos da EJA têm características próprias e marcantes, visto que as práticas de ensino, nessa modalidade, precisam ser transformadas no sentido de levar o professor a criar no (a) aluno (a) o desejo de inquietude, de não se deixar moldar, negativamente, diante das adversidades cotidianas.

4. A VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O PROJETO EJA: TERRITÓRIO DE VIDA E CULTURA

Os professores que participaram da palestra relataram que esta trouxe um impacto significativo na medida em que permitiu a (re)organização do trabalho pedagógico na escola; mas, principalmente, por ter vindo atender ao anseio dos professores da EJA para essa formação continuada, como podemos observar nos excertos a seguir:

[...] A formação dos professores possibilitou uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico. (PROF. EJA – 1).

[...] Veio ao encontro dos anseios dos professores, já que a muito tempo não havia esse olhar diferenciado que ocorre hoje, com a modalidade da EJA. Isso nunca aconteceu na EJA, eu já atuo a muito tempo na EJA e esse movimento que temos hoje, nunca ocorreu antes em Bragança. (PROF. EJA – 2).

[...] Veio ao anseio do que justamente precisamos para desenvolver um bom trabalho, pois os professores também precisam ressignificar o seu trabalho. E esse movimento que está ocorrendo na EJA é muito significativo. (PROF. EJA – 3).

A formação de professores na escola atendeu os anseios dos professores que passam a ressignificar a sua prática educativa com os alunos da EJA. E isso é significativo para e com os professores dessa modalidade de ensino, uma vez que possibilitam aos docentes sob uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico.

É preciso discernir que os professores da EJA identificam os alunos como sujeitos de desejos, problemas, carências e deficiências no desenvolvimento do ensino. Logo, a realidade social dos alunos é o principal critério para o ressignificar a *práxis* didático-pedagógico (FREIRE, 1987).

Do ponto de vista dos elementos inovadores que o projeto possibilitou ao que concerne a qualificar o trabalho pedagógico docente na EJA, verificamos que este tinha três

características: novas ações pedagógicas, novas ideias e a possibilidade do trabalho interdisciplinar.

[...] Possibilitou novas ações pedagógicas, apesar do professor de hora/aula tenham alguma dificuldade de efetivar a proposta. (PROF. EJA –1).

[...] Trouxe novas ideias, deixou algo novo, a EJA mudou, houve uma juvenização e a escola continua a mesma, e essa formação vem trazendo umas propostas de interdisciplinaridade, que há muito ansiavam. (PROF. EJA – 3).

[...] É algo inovador que tem ocorrido na EJA, e que não deve parar, vejo que se colocado em prática o que desenvolvemos nas formações só temos a evoluir como trabalho pedagógico. (PROF. EJA – 2).

Para Arroyo (2001), toda intervenção pedagógica na escola é uma fase de superação das adversidades encontradas nessa instituição. E isso está imbricado pelo processo de formação de professores na escola que os faz refletir sobre a responsabilidade do educador na preparação do material para o aprendizado do aluno. Porém, quando se fala em material, quase nunca se imagina que a preparação do próprio educador é uma prática inerente a esse conceito, pois a ele está afeta a responsabilidade de formar. E isso corresponde a proporcionar ao indivíduo a capacidade de distinguir entre o que lhe é posto à frente e aquilo que, de fato, lhe interessa. É a reflexão da própria prática e planejamento coletivo.

Esse planejamento coletivo, movimentado pelo projeto de intervenção, viabiliza a integração de novas formas de organização do trabalho pedagógico, mas é preciso não desconsiderar a realidade que está inserida na EJA, pois, apesar de difícil organização do professor hora/aula.

[...] Apesar da dificuldade citada anteriormente, vejo que a proposta é muito boa, pois, os professores terminam de forma muito individualizada desenvolver suas ações. (PROF. EJA –1).

Santos (2007) menciona que o planejamento coletivo pode favorecer uma melhor leitura e interpretação das experiências pedagógicas, mas isso depende que haja relações de confiança que pressuponham ligações de amizade ou a sensação de fazer parte integrante de uma equipe pedagógica. No caso do projeto de intervenção pedagógica de acesso e permanência, este permitiu a escola e aos professores identificarem que a forma de organização e ações dos professores são muito isoladas. Além do que, não se pode desconsiderar que, geralmente, o professor da EJA fala sobre o valor do projeto e a rotatividade dos professores para desenvolver este projeto:

[...] É uma proposta inovadora, com embasamento teórico, o que possibilitará o desenvolvimento de um excelente trabalho, que se busque

desde do início do ano, mas um fator limitador é a rotatividade de professores, em dezembro os temporários são desligados e muitos não voltam, essa rotatividade inviabiliza uma continuidade. (PROF. EJA – 3).

Arroyo (2001), nos diz que a ideia de pertencimento do professor da EJA ao desenvolver um trabalho significativo com os alunos, seja por pesquisa, projeto, e comunidade escolar, está correlacionado com a forma de organização, turmas, horários, espaços, que são gerenciados pelas secretarias municipais e estaduais do Brasil, pois o tempo e espaço na escola possibilita os estreitamentos entre o docente e o aluno, facilitando a busca de um trabalho sistematizado com esses jovens. No caso do município de Bragança, esse estreitamento aconteceu pela mediação do projeto de intervenção, mas é preciso considerar que o tempo e espaço dos professores temporários que são desligados do seu trabalho, a rotatividade, rompe com os trabalhos que foram planejados no início do ano letivo.

Ao que se refere à visão dos alunos, estes visualizam o projeto de intervenção da seguinte maneira:

[...] Achei um bom incentivo, uma oportunidade muito boa aprendeu coisas novas (ALUNO EJA – 1).

[...] Foi muito bom, interessante, coisa que não sabia eu aprendi, não sabia que se pintava camisas desse jeito, por exemplo. (ALUNA EJA – 2).

Nessas falas, verificamos que os alunos atribuem sua importância com relação ao projeto que trouxe inúmeras oportunidades de conhecimentos durante o processo de oficinas do teatro e pintura. Isso contribuiu para a importância dos alunos na escola, pois:

[...] A nova experiência me incentivou a continuar os estudos e me formar. (ALUNO EJA – 1).

[...] A gente aprende coisa diferente, incentiva a gente a continuar os estudos, se formar, eu parei um tempo, mas. Agora não paro mais! (ALUNO EJA – 1).

[...] Aprendi até uma forma de ganhar um dinheiro com a pintura de camisas, aprendi na oficina de estêncil. (ALUNA EJA – 2).

Essa experiência permitiu aos alunos um caráter de estímulo para que estes continuarem a estudar, bem como os incentivou a continuarem os seus estudos na escola.

Ao que se refere ao ponto de vista dos alunos, eles caracterizaram que as oficinas devem continuar mostrando as diversas formas de aprender, distanciando-se de modelos que priorizam as aulas só por metodologias de escritas. Isso é perceptível na fala dos alunos:

[...] Foi muito boa, acho que deveria continuar. (ALUNO EJA – 1).

[...] Na sala de aula é só escrever, escrever. Nas oficinas “incentivou” melhor. Me incentivou muito mesmo continuar, oficina de artesanato também seria bom. (ALUNA EJA – 2).

O Projeto *EJA: Território de Vidas e Culturas* possibilitou o incentivo e estímulo para continuarem o seu estudo na escola. Tanto é que se propuseram a continuar com novas ações educativas:

[...] Gostaria de ter oficinas de reciclagem, trabalhos com garrafas pet e outros materiais. (ALUNO EJA – 1).

[...] Acho que foi muito bom, gostaria que continuasse o teatro, pois, desenvolve muito as pessoas, elas ficam mais descontraídas. (ALUNA EJA – 1).

A proposição dos alunos sobre novas ações educativas no *EJA: Território de Vidas e Cultura* foram relevantes para a estimular os alunos tanto na escola quanto na participação social. Isso possibilitou, também, a inserção deles para o processo de escolhas sobre outras ações que podem ser inseridas no projeto de intervenção para o ano de 2016.

Observamos que o projeto de intervenção e suas ações, desenvolvidas para e com os alunos da EJA, foi um projeto somente em duas escolas da rede municipal de ensino. Esse projeto precisa ser redimensionado para a rede municipal no sentido de incentivar a continuação dos alunos da EJA na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto *EJA: Território de Vidas e Cultura*, desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA), da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança em escolas da rede de ensino municipal contribuiu de maneira significativa para a aproximação dos professores, coordenadores da EJA, alunos e comunidade escolar.

Este Projeto *EJA: Território de Vidas e Cultura*, pensando no público alvo alunos da EJA foi materializado numa organização que perpassou pela atividade diagnóstica, elaboração de atividades pelo teatro do oprimido, oficina de pintura e a formação de professores.

Após a atividade diagnóstica no Município e a escolha das duas escolas que apresentam um elevado índice de evasão, uma das primeiras ações que foi elaborada para estreitar os laços entre a os alunos da escola e a coordenação da EJA foi a operacionalização do teatro do oprimido e em seguida a oficina de pintura, posteriormente a isto, pensando na mudança

didática e pedagógica dos professores para refletir sobre a sua *práxis* docente, foi construído uma capacitação dos professores para contribuir nas suas didáticas para e com os alunos da EJA.

Apesar de a rede municipal disponibilizar o acesso, via abertura de matrículas nas escolas, concluímos ser um desafio para o sistema educacional do município, motivar que os alunos evadidos retornem aos estudos e vejam a aprendizagem como algo significativo para suas vidas.

As ações do Projeto *EJA: Território de Vidas e Cultura*, até mesmo pelas considerações de alunos e professores, alcançaram os objetivos de desenvolver suas propostas educativas inovadoras que estimulam a permanência com qualidade social dos alunos na EJA nas duas escolas municipais.

Isso se configurou como o grande desafio desse projeto, o reconhecimento de que as práticas sociais cotidianas se constituem como conhecimentos que precisam ser reconhecidos pelos educadores como válidos e como subsídios primários para a construção do currículo escolar freireano que, potencializados pela participação ativa dos sujeitos, por intermédio dos diálogos, possibilita a ressignificação do conhecimento do senso comum em conceitos científicos articulados a redes de saberes já existentes, contribuindo para que se tornem mais densos e diversificados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 19-50.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2006. p. 221- 230.

ARROYO, M. G. PAULO FREIRE: UM OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO? 2018 Disponível em: <http://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Arroyo-PAULO-FREIRE-UM-OUTRO-PARADIGMA-PEDAGOGICO.pdf> Acesso em 10.12.2018

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRUNEL, C. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da solidariedade. São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitecm 2008.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

SOUSA, Vera Solange Pires Gomes de. Entre cenas, enredos e roteiros: A formação humana pela via da criação artística a experiência do grupo de teatro da UNIPOP. 2007. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém-Pa.

Fontes Documentais

RELATÓRIO DO PROJETO EJA: Território de vidas. Bragança: UFPA, 2016.

Recebido em 25.02.2019

Aprovado em 24.03.2019

SEÇÃO LIVRE

A CULTURA E A SOCIEDADE MANAUARA EM DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM: O CONTEXTO DESPRIVILEGIADO DE DOMINGAS

Gisele Cristina Kraeski¹
Antonio Aparecido Mantovani²

RESUMO

Compreender o significado simbólico da obra literária consiste em analisar os diversos elementos presentes em contexto. A obra *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, é permeada por esses elementos, que nos ajudam a entender a sociedade manauara em seu processo de formação. Assim, por meio deste artigo, busca-se analisar, no contexto da obra e da época descrita, a personagem Domingas, vista como indígena aculturada que ocupa uma posição servil em relação aos demais personagens, e que tem sua identidade desconstruída, à medida que se insere nessa situação de servidão. Baseando-nos no trabalho de Rama e Candido, utilizamos pesquisadores da obra de Hatoum, como Mantovani, Alves e Borges. Pudemos concluir que a obra de Milton Hatoum nos apresenta elementos de reflexão sobre a vida, sobre os conflitos sociais e sobre a cultura das populações desprivilegiadas da Amazônia brasileira no seu processo de formação.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Milton Hatoum. Dois irmãos. Domingas.

ABSTRACT

Understanding the symbolic meaning of the literary work consists of analyzing the various elements present in context. Milton Hatoum's work *Two Brothers* is permeated by these elements, which help us to understand the manauara society in its formation process. Through this work, we seek to analyze, in the context of the work and the time described, the personage Domingas, seen like native acculturated and that occupies a servile position in relation to the other personages, and which has its identity deconstructed, as it is inserted in this situation of servitude. Building on the work of Rama and Candido, we use researchers from the work of Hatoum, as Mantovani, Alves and Borges. We could conclude that the work of Milton Hatoum presents us with reflections on life, social conflicts and the culture of the underprivileged populations of the Brazilian Amazon in its formation process.

Key-words: Brazilian literature. Milton Hatoum. Two Brothers. Domingas.

INTRODUÇÃO

Dois irmãos, de Milton Hatoum, é uma consagrada obra da literatura brasileira contemporânea. Com traduções em diversos países, a obra resgata uma narrativa familiar, memorialística, que centraliza a temática do conflito entre irmãos, um contexto que remonta das narrativas religiosas e causa impacto. Sua narrativa é construída através do olhar do narrador personagem Nael para o passado das pessoas com quem convivia, sua pretensa

¹ Mestranda no PPGLetras, Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso.

² Graduado em Letras pela UNEPAR – PR. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/BH. Mestre e Doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do Curso de Letras do *Campus* da UNEMAT de Sinop, e membro permanente dos Programas de Mestrado em Letras PROFLETRAS e PPGLetras. E-mail: amantovani@unemat.br

“família”, tornando o foco narrativo externo, longínquo (pois remete a um tempo passado), porém, interno no tocante ao conhecimento dos fatos e conflitos presentes na história narrada.

Segundo Mantovani (2009, p. 31), o “espaço da ficção de Milton Hatoum nos remete à construção imaginária da cidade de Manaus e suas transformações, não apenas do ponto de vista material, mas, sobretudo, simbólico”. A construção dos espaços se dá, portanto, de forma a resgatar não apenas o conflito familiar, mas, principalmente, a formação da cidade de Manaus e a expansão da região amazônica. Assim, este trabalho objetiva analisar a construção da cidade de Manaus, social e culturalmente, com foco na análise da personagem Domingas, índia criada da casa e mãe do narrador personagem. Os principais autores mencionados são Candido e Rama, sobre literatura e cultura, e pesquisadores da obra de Hatoum: Mantovani, Alves e Borges, entre outros.

1. DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM – A HISTÓRIA

Segundo Cristiane de Mesquita Alves (2017, p. 22), em sua dissertação publicada posteriormente sob o título *A voz do narrador e da personagem através da memória em Machado de Assis e Milton Hatoum*, o “ato de narrar está intrinsecamente relacionado ao ato de recordar, costurar fios do tecido da vida envelhecidos que necessitam ser revisitados para dar continuidade ao tempo que se vive no presente”. Essa revisitação é perceptível na narrativa de *Dois irmãos* (2000), em que Milton Hatoum nos apresenta, pela voz do narrador personagem Nael, a história de dois irmãos gêmeos que apresentam personalidades absurdamente diferentes, em um ambiente de conflito familiar e social, na perspectiva de Manaus em processo de urbanização e modernização. Contada a partir da ótica de um narrador personagem que busca sua identidade e seu passado por meio da procura pela figura paterna entre os irmãos Omar e Yakub, a história vai sendo contada “ao longo das lembranças da narração de Nael, apenas por meio das ideias memorialísticas dele” (ALVES, 2017, p. 57). É por meio de Nael que tomamos conhecimento das desavenças familiares e passamos a desconfiar, até mesmo investigar sua possível paternidade entre os gêmeos (ou como diriam as maledicentes línguas da vizinhança, filho do próprio Halim, pai dos gêmeos).

Segundo Brait (1985, p. 65), “a personagem-narrador funciona como a lente privilegiada através da qual o leitor recebe e visualiza as personagens”. Assim, “vemos tudo através da perspectiva da personagem, que, arcando com a tarefa de ‘conhecer-se’ e expressar esse conhecimento, conduz os traços e os atributos que a presentificam e presentificam as demais personagens” (BRAIT, 1985, p. 62). Yakub e Omar são apresentados de forma oposta, mesmo que “juntos, pareciam a mesma pessoa” (HATOUM, 2000, p. 20). Essa semelhança

física e absurda diferença comportamental, também são destacadas quando a irmã, ao descartar todos os pretendentes, é vista pelo narrador como desejosa de unir os dois irmãos em um homem para lhe fazer par: “Observa o meu irmão Omar; agora olha bem para a fotografia do meu querido Yakub. Mistura os dois, e da mistura sairá o meu noivo” (HATOUM, 2000, p. 73). Podemos perceber que o narrador realiza uma observação profunda e íntima de Rânia, como se pudesse ler seus pensamentos mais obscuros.

Narrada após o fim dos acontecimentos, a história, por um lado “permite ao narrador fazer uma análise das demais personagens, por outro impregna essa análise dos seus desejos” (MANTOVANI, 2009, p. 94). É perceptível a ânsia do narrador de que seu pai fosse o gêmeo Yakub, com o qual se identifica e percebe um carinho por sua mãe. O narrador admira-o com paixão.

Perguntei à minha mãe o que eles tinham conversado quando ele entrou no quarto dela. O que havia entre os dois? Tive coragem de lhe perguntar se Yakub era o meu pai. Eu não suportava o Caçula, tudo o que via e sentia, tudo o que Halim havia me contado bastava para me fazer detestar o Omar (HATOUM, 2000, p. 152).

Porém, a revelação de sua verdadeira origem, que o narrador só faz ao final da história, pode ser facilmente notada pelo asco apresentado por Nael quando se refere ao personagem Omar, e quando dá destaque às falas do pai dos gêmeos, Halim, que também apresenta uma imagem negativa do filho caçula.

O marco inicial da briga entre os irmãos é a busca pela atenção da jovem Lívia, que posteriormente casa-se com Yakub. Na ocasião dessa briga, o adolescente Yakub é ferido no rosto e, mesmo vítima, é enviado ao Líbano, enquanto Omar é mantido no seio familiar. A história é permeada pela expectativa de tragédia: “O duelo entre os gêmeos era uma centelha que prometia explodir” (HATOUM, 2000, p. 46). Já próximo do fim da narrativa, Zana envia uma carta “a Yakub em mais uma tentativa de aproximar os filhos na construção de um hotel” (MANTOVANI, 2009, p. 107). Omar, no entanto, ao descobrir a participação do irmão na empreitada que estava envolvido, revolta-se, dando vazão ao confronto decisivo e final entre os irmãos:

Quando gritei, Omar deu um salto, ergueu a rede e começou a socar Yakub no rosto, nas costas, no corpo todo. Corri para cima do Caçula, tentando segurá-lo. Ele chutava e esmurrava o irmão, xingando-o de traidor, de covarde. (...) Com um gesto brusco eu agarrei a mão de Omar. Ele conseguiu se livrar de mim. (...) Ainda o vi correr até a sala e rasgar com fúria as folhas do projeto; rasgou todos os desenhos, jogou a louça no assoalho e desabalou pelo corredor (HATOUM, 2000, p. 175).

A narrativa se encerra com a degradação total da família e do ambiente. Segundo Mantovani (2009, p. 137), a casa é destruída e o “final do romance não oferece saída, tudo se perdeu. Restaram apenas ruínas e silêncio”. Cabe ao narrador, remanescente dessa família

desmantelada, juntar as migalhas e restos na busca de encontrar-se.

2. A FORMAÇÃO DE MANAUS NO CONTEXTO DA OBRA

A obra *Dois irmãos* se passa em Manaus e remete à formação da cidade, dando destaque a vários acontecimentos, como a vinda de estrangeiros para a região – “Manaus cresceu assim: no tumulto de quem chega primeiro” (HATOUM, 2000, p. 32) –; o Ciclo da Borracha – “Vendia de tudo um pouco aos moradores dos Educandos, um dos bairros mais populosos de Manaus, que crescera muito com a chegada dos soldados da borracha, vindos dos rios mais distantes da Amazônia” (HATOUM, 2000, p. 32) –; a ditadura militar – “O pai reclamava que a cidade estava inundada, que havia correria e confusão no centro, que a Cidade Flutuante estava cercada por militares” (HATOUM, 2000, p. 147).

Esse período histórico que perpassa o romance é o fim do Ciclo da Borracha, a Segunda Guerra Mundial, o processo de modernização tardia que o país experienciou especialmente em São Paulo, sendo que em Manaus essa modernidade nem conseguiu chegar como é constatado na obra e, por fim, termina com a tomada da cidade pela Ditadura Militar com o Golpe de 1964, que contribuiu na criação da Zona Franca de Manaus, período que colaborou para transfigurar mais ainda a cidade (BORGES, 2010, p. 34).

O romance nos apresenta a busca pelas origens não apenas do personagem-narrador, mas também do ambiente em que ele está inserido: “Eu não sabia nada de mim, como vim ao mundo, de onde tinha vindo. A origem: as origens. Meu passado, de alguma forma palpitando na vida dos meus antepassados, nada disso eu sabia” (HATOUM, 2000, p. 54). O passado de Manaus está ligado à expansão da região amazônica por ordem de Marquês de Pombal, que via na exploração da região uma forma de enriquecer Portugal (BORGES, 2010). Com o início do Ciclo da Borracha Manaus expandiu-se e o enriquecimento por meio do “ouro branco”, segundo Borges (2010), foi uma das principais causas da vinda dos estrangeiros, especialmente comerciantes, para a região.

A ditadura militar não aparece na obra de forma direta, mas através dos acontecimentos, envolvendo o professor Laval e das datas envolvendo essas ocorrências: “Na primeira semana de janeiro de 1964 Antenor Laval passou em casa” (HATOUM, 2000, p. 139). A narrativa, então, apresenta fragmentos em que o professor vai aos poucos se deteriorando, até que, numa manhã de abril, Laval é preso: “A via e os protestos de estudantes e professores do liceu não intimidaram os policiais. (...) dois dias depois soubemos que Antenor Laval estava morto” (HATOUM, 2000, p. 142). A morte súbita e silenciosa do personagem, no obscuro dessa prisão, representa uma dura crítica aos métodos utilizados

pelos militares para calar as vozes contrárias ao governo militar.

Quanto ao aspecto da formação de Manaus, destaca-se que a chegada repentina de pessoas de diversas culturas e nacionalidades, se deu tendo em vista o aparente desenvolvimento e futura modernização da cidade.

Ilhada pelo rio Negro e pela floresta amazônica, Manaus tornou-se um importante centro do Norte do país e teve seu auge (*belle époque*) no ciclo da borracha, quando recebeu uma leva de ribeirinhos (indígenas que tentavam sobreviver na cidade), de imigrantes estrangeiros e migrantes de outras regiões brasileiras em busca de riqueza. A chegada dos libaneses à Amazônia iniciou-se na primeira década do século vinte (MANTOVANI, 2009, p. 58).

Para Pimentel Pinto Junior (2010, p. 315), a “concepção de uma nova ordem cultural resultante do confronto entre grupos sociais distintos deve muito aos percursos da História”. Por meio do contato entre culturas diferentes, sofremos processos constantes de mudanças, já que “tempo, espaço, condições de produção e experiências reordenam elementos essenciais das raízes dos indivíduos, fragmentados por deslocamentos, para dar suporte à apreensão de realidades conflitantes em busca de uma identidade renovada” (PIMENTEL PINTO JUNIOR, 2010, p. 315).

Esse encontro de culturas não se daria apenas no convívio, mas na alteração dos aspectos individuais e coletivos de um povo: o manauara. “A transculturação é o processo de desarraigamento de culturas tradicionais para a formação de outra” (AGUIAR e VASCONCELOS, 2001, p. 23), o que podemos encontrar quando tratamos da vinda definitiva de imigrantes para a região amazônica ou de migrantes de outras regiões do país, vindo em busca de um “sonho dourado” de prosperidade e riqueza. O processo de transculturação descrito por Rama e proposto por Ortiz (AGUIAR e VASCONCELOS, 2001, p. 23), se opõe a aculturação (simples absorção residual de uma cultura por outra), pela “criatividade explicitada em uma dialética em que o resultado exprime e, ao mesmo tempo, supera os pontos de partida”. Através do processo de transculturação, o contato entre culturas diferentes resulta num novo modo de vida, no caso a cultura manauara, híbrida e fronteiriça.

Desse modo, Hatoum interroga e desestabiliza os discursos de identidade nacional, pondo-os dentro de uma tradição literária e intelectual. Ele reescreve e redefine a própria noção de identidade cultural amazônica. O que seria o sujeito amazônico? Poderíamos definir a Amazônia de maneira coesa, harmoniosa e uniforme? São essas questões que Hatoum suscita e nos coloca a pensar. De antemão, podemos anunciar que o sujeito amazônico é o sujeito fronteiriço, híbrido que se reelabora nas negociações. A Amazônia é o espaço da confluência de saberes, identidades e culturas hifenizadas, e tentar defini-la como espaço coerente e equilibrado é, no mínimo, desconsiderar os percursos históricos entre diferentes pessoas, tempos e objetos que a constituem (PENALVA, 2015, p. 55).

Euclides da Cunha, em *À margem da história*, publicada após sua morte em 1909, destaca a rudeza dos trabalhadores amazônicos da seringa, vindos do Nordeste para os maus tratos da floresta amazônica: “O sertanejo emigrante realiza, ali, uma anomalia sobre a qual nunca é demasiado insistir: é o homem que trabalha para escravizar-se” (CUNHA, 1909, p. 21). Apesar disso, Euclides destaca que a “Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante” (p. 7), e esse encantamento trouxe imigrantes de diversas partes do mundo: “Manaus está cheia de estrangeiros, mama. Indianos, coreanos, chineses... O centro virou um formigueiro” (HATOUM, 2000, p, 167).

A expansão e posterior decadência da região amazônica deixou sequelas muito maiores na população desfavorecida. Na obra *Simá - romance histórico do Alto Amazonas*, de 1857, Lourenço da Silva Araújo Amazonas já observava que quando “o palácio do Magnate em sua queda esmaga a cabana do pobre, ninguém se apercebe de que o prejuízo deste pode ser maior que o daquele” (1857, p. 4). Logo, apesar da riqueza cultural apresentada na região amazônica entre os povos que aqui vieram residir, trataremos a partir de agora do impacto e perda da cultura do indígena, representada na obra *Dois irmãos* pela personagem Domingas, resultante de relações desiguais e servis.

3. DOMINGAS

De acordo com Cândido (2015, p. 58), de qualquer obra que tenha “certo teor de imaginação verdadeiramente criadora, se desprende um significado que transfigura objetos e personagens”. Em *Dois irmãos*, a personagem Domingas, “extraída de sua aldeia (ainda menina) para ser confinada num seminário e posteriormente ‘vendida’ a Zana” (MANTOVANI, 2009, p. 116), se apresenta como uma índia destituída de sua cultura por um processo que permeia a religiosidade cristã e o acaso da separação da família pela morte do pai.

A mãe dela... Domingas não se lembrava, mas o pai dizia: tua mãe nasceu em Santa Isabel, era bonita, dava risadas alegres, nas festas do ajuri e nas noites dançantes era a mais bonita de todas. Um dia, bem cedinho, o pai saiu para cortar piaçaba e colher castanha. Era junho, véspera de São João (...) ‘Corri pra dentro da tapera, onde meu irmão brincava. Fiquei ali, arrepiada de medo chorando... Esperei meu pai... ele demorou... Ninguém sabia de nada’ (HATOUM, 2000, p. 55).

Na cena acima descrita, Domingas se assusta com a morte de um porco-do-mato e a sensação de medo se mistura à espera do pai que não chega. “O pai tinha sido encontrado morto num piaçabal. Ainda se lembrava do rosto dele, do enterro no pequeno cemitério, na

outra margem do Jurubaxi” (HATOUM, 2000, p. 55).

Domingas é uma personagem secundária da trama de *Dois irmãos*, que pode ser considerada uma personagem estereótipo, pois representa “uma cristalização máxima dos lugares-comuns e dos valores socialmente atribuídos às diversas categorias sociais” (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 39). Ela representa o personagem indígena que, em confronto com a cultura emancipatória da região de Manaus, assume um lugar (servil), uma cultura (a do silêncio), uma religião (a cristã) e todas essas características são assumidas a partir do contato com o homem branco colonizador. Apesar disso, “Domingas celebrava seus cultos nos igarapés e sob as copas das árvores” (PIMENTEL PINTO JUNIOR, 2010, p. 319), porém, como a passagem acima revela, desde o povoado onde morava com o pai e o irmão, ela já estava em contato com as festas católicas, como no caso a festa de São João: “a canoa com a imagem do santo se aproximava do rio, os gambeiros batiam tambor, cantavam e pediam esmola para São João. O povoado de Jurubaxi já se animava com festas e danças” (HATOUM, 2000, p. 55).

Após a morte do pai, Domingas foi levada para um orfanato de irmãs religiosas “das missões de Santa Isabel do rio Negro”, do qual relata lembranças terríveis, pois “ai de quem esquecesse de uma reza, do nome de uma santa” (p. 55).

Uns dois anos ali, aprendendo a ler e a escrever, rezando de manhãzinha e ao anoitecer, limpando banheiros e o refeitório, costurando e bordando para as quermesses das missões. As noites eram mais tristes (...); às oito a irmã Damasceno abria a porta, atravessava o dormitório, rondava as camas, parava perto de cada menina. O corpo da religiosa crescia, uma palmatória balançava na mão dela. (...) Chorava quando se lembrava do pai, dos bichinhos de madeira que fazia para ela, das cantigas que cantava para os filhos. E chorava de raiva. Nunca mais ia ver o irmão (HATOUM, 2000, p. 55-56).

Quando Domingas “não aguentava mais”, com seus pensamentos numa possível fuga, que as irmãs diziam que seria castigada por Deus, recebeu a ordem: “Tinha que ficar limpa e cheirosa” (HATOUM, 2000, p. 56). Domingas foi levada então para a casa de Halim e Zana, jovem casal sem filhos, em troca de mesas e cadeiras de madeira e, é claro, “um envelope” que Zana “entregou à religiosa”.

“Na casa da Zana o trabalho era parecido, mais tinha mais liberdade... Rezava quando queria, podia falar, discordar, e tinha o canto dela” (HATOUM, 2000, p. 57). Viu os gêmeos nascerem e cuidou de Yakub, enquanto Zana dedicava sua atenção ao caçula Omar, que nascera com a saúde fragilizada. Domingas presenciou e mesmo relatou muitos dos acontecimentos narrados por seu filho Nae: A relação entre os gêmeos, as personalidades tão diferentes, as aventuras de Omar, as conquistas de Yakub. Apesar disso, o relato mais

importante só veio muito perto de sua morte, quando revelou a Nael as verdadeiras (porém contraditórias) condições de sua concepção.

Ficou calada por uns minutos, até a claridade sumir de vez. ‘Quando tu nasceste’, ela disse, ‘seu Halim me ajudou, não quis me tirar da casa... Me prometeu que ias estudar. Tu eras neto dele, não ia te deixar na rua. Ele foi ao teu batismo, só ele me acompanhou. E ainda me pediu para escolher teu nome.’ (...) Murmurou que gostava tanto de Yakub... (...) Omar ficava enciumado quando via os dois juntos, no quarto, logo que o irmão voltou do Líbano. ‘Com o Omar eu não queria...Uma noite ele entrou no meu quarto, fazendo aquela algazarra, bêbado, abrutilhado... Ele me agarrou com força de homem. Nunca me pediu perdão’ (HATOUM, 2000, p. 180).

A certeza da relação proximal entre Domingas e Yakub e a confissão do estupro sofrido pelo outro irmão causam dor, porém, percebemos ao longo da história que em nenhum momento existe um confronto por parte de Domingas, nem mesmo pela condição do filho, que é parte da família a qual ela serve. Nael é criado como empregado e filho da doméstica. Existe por parte de Domingas uma ausência de raiva, apenas mágoa e, em diversas passagens, ela socorre e cuida de Omar nos momentos de bebedeira, sem se revoltar com a violência sofrida no passado. Utiliza-se, inclusive, de seus conhecimentos fitoterápicos para ajudar o filho caçula de Zana.

Seu silêncio, apresentado ao longo da narrativa e quebrado em poucos momentos, é quase palpável pela sensação de afastamento que sentimos por parte do narrador para com sua mãe. Apesar desse afastamento, percebemos que “Domingas foi uma boa mãe e o narrador em suas lembranças não esconde a indignação que tinha em vê-la sempre explorada domesticamente pela família” (ALVES, 2017, p. 68).

Mesmo sem demonstrar a indignação que esperamos, justamente porque procuramos encontrar semelhanças entre um personagem e a pessoa humana (FRANCO JUNIOR, 2009), podemos destacar que Domingas concentrava sua raiva no orfanato, onde morou após a morte do pai, e nas irmãs religiosas do lugar, pois “detestava o orfanato e nunca visitou as Irmãzinhas de Jesus. Chamavam-na de ingrata, mal-agradecida, mas ela queria distância das religiosas, nem passava pela rua do orfanato. A visão do edifício a oprimia” (HATOUM, 2000, p. 57).

Segundo Rama, os “processos de aculturação são tão velhos quanto a história dos contatos entre sociedades humanas diferentes e sob diversos nomes têm sido estudados nos principais modelos das antigas culturas” (RAMA, 2001, p. 258). Em Domingas, essa absorção de uma cultura por outra se deu pelas relações de servidão e obediência que a enclausuraram durante o período em que esteve no orfanato das irmãs religiosas. Enquanto esteve nesse ambiente de servidão e violência, Domingas era desejosa de liberdade, queria fugir, voltar

para seu povoado, “‘O meu lugar’, lembrou Domingas” (HATOUM, 2000, p. 55), porém ao ser entregue à Zana, seu desejo de liberdade foi sendo sufocado, silenciado e acabou por extinguir-se com o nascimento do filho e a promessa de cuidado para com essa criança que pertencia à família.

Podemos afirmar que, conforme Rama (2001), ao incorporar os conceitos propostos por Fernando Ortiz sobre a transculturação, Domingas sofre uma “parcial desaculturação”, posteriormente, incorporando “precedentes da cultura externa” e, finalmente, esforçando-se para se recompor, “ao lidar com os elementos sobreviventes da cultura original e os que vêm de fora” (RAMA, 2001, p. 264), assim como ocorreu com a cidade de Manaus e a cultura manauara, que recebeu indivíduos de várias culturas e nacionalidades diferentes, mas acabou por se reconstruir com vista nessas relações. Em Domingas essa reconstrução não foi favorável para a personagem, que acaba por se enclausurar no silêncio e no conformismo de uma vida melhor para o filho e no contexto de servidão.

Um episódio em que fica claro que Domingas perdeu sua essência cultural e identitária é quando, pedindo um domingo de folga para Zana, faz uma viagem com o filho: “Foi a única vez que saí de Manaus com minha mãe” (HATOUM, 2000, p. 54). Inicialmente, Domingas se mostra animada para rever “o lugar onde nascera, perto do povoado de São João, na margem do Jurubaxi, braço do Negro, muito longe dali” (p. 55).

Quando desembarcamos na vilinha à margem do Acajatuba, minha mãe mudou de feição. Não sei o que a fez tão sombria. Talvez uma cena do lugar, ou alguma coisa daquela vila, algo que lhe era penoso ver ou sentir. Não quis assistir ao casamento, muito menos esperar a festa, o foguetório, a peixada ao ar livre na beira do rio. Minha mãe tinha medo de chegar tarde em Manaus. Ou, quem sabe, medo de ficar ali para sempre, sôfrega, enredada em suas lembranças. Voltamos no mesmo motor (HATOUM, 2000, p. 57).

O relato dessa volta é nauseante, considerando que devido a uma grande tempestade, Domingas, Nael e todos os passageiros da embarcação foram acometidos de vômitos, gritaria e desespero com o sacolejar do barco carregado de animais. “Ninguém entendia mais nada, a gritaria se misturava com grunhidos e cacarejos (...). Chegamos de noite, quando ainda chovia muito. (...) O nosso estado era lamentável, estávamos ensopados, sujos, cheirando a vômito” (HATOUM, 2000, p. 58). Domingas não consegue permanecer no lugar em que nascera. Sua volta “no mesmo motor” demonstra que aquele ambiente já não lhe dizia mais nada, apenas lembranças de um tempo esquecido, distante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa de Milton Hatoum tem o poder de nos fazer pensar. Lemos, penetra no universo ficcional e imaginário, porém, o que fica é uma reflexão acerca do que o autor quis nos dizer, pois uma incógnita, uma grande dúvida nos faz perpassar a história em busca de significados. Esses significados nos dizem muito sobre o lugar, sobre o contexto histórico narrado, mas também sobre a vida humana em constante mudança.

A construção dos personagens remete à formação social e cultural de Manaus, seus migrantes, populações desprivilegiadas que não se beneficiam com o progresso planejado para a cidade. Domingas é a parcela da população amazônica, indígena, ribeirinha, seringueira, que foi explorada em prol dessa expansão e enriquecimento da região, o elo mais fraco dessa relação desigual e injusta. Acompanhando o percurso de Domingas que vai se mostrando de forma fragmentada na narrativa de Hatoum, podemos perceber a extinção do seu desejo de liberdade, o afastamento de sua natureza social e esgotamento de sua cultura por meio das relações de servidão e obediência da órfã índia para com os sujeitos que a exploram. Domingas morre sem se rebelar. É a prova de que o ciclo servil a que pertence essa população oprimida, não se esgotará.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio; VASCONCELOS, Sandra Guardini T. Para além de Tordesilhas: o conceito de América Latina e a obra de Ángel Rama. In: _____ (Org.). **Ángel Rama: Literatura e cultura na América Latina**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ALVES, Cristiane de Mesquita. **A voz do narrador e da personagem através da memória em Machado de Assis e Milton Hatoum**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2017.

AMAZONAS, Lourenço da Silva Araújo. **Simá: romance histórico do Alto Amazonas**. 1857. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or1328753/or1328753.pdf> Acesso em: 06 jan. 2019.

BORGES, Kárita Aparecida de Paula. **Dois irmãos de Milton Hatoum: um olhar que vem do norte**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Literatura)—Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. Degradação do espaço. In: _____. **O discurso e a cidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015. p. 49-82.

CUNHA, Euclides. **À margem da história**. São Paulo: Coletivo Euclidiano, 1909.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MANTOVANI, Antonio Aparecido. **Espaço em ruínas**: meio social, conflito familiar e a casa em ruínas em *Os dois irmãos* de Germano Almeida e *Dois irmãos* de Milton Hatoum. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PENALVA, Lorena de Carvalho. **Hibridismo cultural na Amazônia brasileira**: um estudo do romance Cinzas do norte, de Milton Hatoum. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-9VTKAG/lorena_dissert.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 nov. 2018.

PIMENTEL PINTO JUNIOR, Antonio Carlos. Marcas da transculturação na obra “Dois irmãos”, de Milton Hatoum. **Travessias**, Cascavel, v. 4, n.2, p. 313-326, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4167/3236>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

RAMA, Ángel. Literatura e Cultura. In: AGUIAR, Flávio; VASCONCELOS, Sandra Gardini T. (Org.). **Ángel Rama**: Literatura e cultura na América Latina. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.p.239-280.

Recebido em 19.02.2019
Aprovado em 23.03.2019

A PAIXÃO SEGUNDO G.H.: UMA (RE) LEITURA DO ROMANCE DE CLARICE LISPECTOR

Aline Costa da Silva¹

RESUMO

Este estudo se propõe a trazer ao debate uma experiência de leitura do romance de Clarice Lispector, *A Paixão Segundo G.H.* Assim, intenta interpretar a obra a partir dos horizontes externos e internos, considerando a sua paratextualidade fundante, comentários sobre o livro e sua circulação. Ainda, dialoga com outros leitores da obra, corroborando para o alargamento do horizonte de expectativas inicial, no qual o fluxo da consciência, a transgressão, a busca do nada e o fomento de uma dialética negativa circunscrevem a verdadeira existência humana. Para isso, considera os construtos teóricos referentes à História do livro, de Robert Darton (1995), da paratextualidade de Genette (1982), da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994), da filosofia existencialista de Sartre (2018), Heidegger (1988) e, ainda, da dialética negativa proposta por Theodor Adorno (2009). Em suma, compreende o romance enquanto metaforização da vida, que se dá pela oposição social, em prol da superação da alienação, no mergulho do subsolo da (in)consciência para, enfim, desconstruir os enganos e percepções superficiais da existência.

Palavras-Chave: A Paixão Segundo G.H. Fluxo. Negação. Existencialismo. Metaforizarão.

ABSTRACT

This study proposes to bring to the debate an experience of reading the novel by Clarice Lispector, *The Passion According to G.H.* Thus, it tries to interpret the work from the external and internal horizons, considering its founding paratextuality, comments about the book and its circulation. Still, it dialogues with other readers of the work, corroborating the extension of the initial horizon of expectations, in which the flow of consciousness, transgression, the search for nothing and the promotion of a negative dialectic circumscribe the true human existence. For this, he considers the theoretical constructs referring to Robert Darton's (1995) book history, Genette's (1982), Hans Robert Jauss's *Aesthetics of Reception* (1994), Sartre's (2018) existentialist philosophy, Heidegger (1988) and the negative dialectic proposed by Theodor Adorno (2009). In short, he understands the novel as a metaphorization of life, which is given by the social opposition, for the sake of overcoming alienation, in the subsoil dive of (in) consciousness, in order to finally dismantle the superficial mistakes and perceptions of existence.

Key Words: The Passion According to G.H. Flow. Negation. Existentialism. Metaphor

INTRODUÇÃO

Ah, mas ao mesmo tempo como posso desejar que meu coração veja? se meu corpo é tão fraco que não posso encarar o sol sem que meus olhos fisicamente chorem — como poderia eu impedir que meu coração resplandecesse em lágrimas fisicamente orgânicas se em nudez eu sentisse a identidade: o Deus? Meu coração que se cobriu com mil mantos. (LISPECTOR, 2010, p. 64).

Ler é já uma experiência, experimentação do outro, dos sentidos, representações e simbologias conferidas ao mundo e a tudo o que nele há. É, portanto, um diálogo em que mentes se entrecruzam para além da materialidade e percorrem os caminhos tortuosos que, a

¹ Doutoranda em Estudos Literários- PPGL/UFPA. E-mail: alineclau_cs@yahoo.com.br

exemplo dos desenhos encefálicos, formam labirintos e podem alcançar profundidades desconhecidas, encontros de si neste mesmo desconhecimento... exatamente o que acontece quando se lê Clarice Lispector.

Sua obra, reconhecida pela inovação de uma narrativa poética, pelo fluxo da consciência, tal como se observa em *A Hora da Estrela* e *O Lustre*, ganha fôlego propiciando um mergulho ainda mais profundo em *A Paixão Segundo G.H.*, cuja leitura ergue, neste estudo, a ponte que liga dois abismos intransponíveis: o tudo e o nada. Assim, atravessá-la significa correr o risco de sair do ‘tudo’ e descobrir o ‘nada’, assim como, ao fazê-lo, perder-se durante a busca de sua compreensão.

A escolha da obra para a experiência de leitura antes anunciada se deu para cumprir os protocolos disciplinares. Não obstante, em sua concretização, a desorganização de G.H encontrou-se com a minha, até então sentida, mas não compreendida. Encontros de paixões? Filosofia existencialista em debate? Ida ao inferno? Releituras de si? Cada pergunta surgiu como quatro pedaços da maçã mordida, inferindo visitas na mente da narradora e a descoberta de que o “inferno (também) é o meu máximo” – minha adaptação (CLARICE LISPECTOR, 1998, p. 125-126).

Seguindo a metaforização proposta pela autora, o inferno, que é o ‘saber’, será aqui organizado por quatro mordidas no fruto do conhecimento, aquele que expulsa o homem do paraíso, quatro apontamentos, como propõe Antônio Candido (1989), para uma experiência nada inofensiva de leitura. A primeira delas se subscreve nessas linhas introdutórias, onde permito-me a presença mais direta para justificar o encontro dialógico entre o eu e a obra, diga-se, a temática que é particular à narradora, mas que dialoga com o eu-leitor.

A segunda mordida, primeiro contato com a superfície da casca e as demais camadas da fruta/texto, dedica-se ao “comentário”, o que o crítico compreende como uma espécie de tradução-externa, informativa, objetiva, mas que funciona como o vestibulo da interpretação (CÂNDIDO, 1996, p. 15). Nele, como leitora em busca do ‘nada’, acrescentei teorias que julguei colaboradoras para a interpretação da obra, como as que tratam da História do livro, segundo Robert Darnton (1995), dos Paratextos, conforme Gerard Genette (1982), da Estética da Recepção, de acordo com Karlheinz Stierle (1979) e Hans Robert Jauss (1994).

A terceira mordida explicita o horizonte de expectativa inicial frente a obra, deslindando os acontecimentos que demarcam o evento no romance. Para tal, é preciso detalhar o livro, objetivando sua estrutura e conteúdo, o que vai incidir diretamente na interpretação final. A quarta, dessa vez suculenta e que dá o gosto do sumo da obra, dedica-se

ao alargamento do horizonte, outra “interpretação” indivisível ao comentário, posto que o caldo se extrai após moída e esmiuçada a matéria.

Para Antônio Cândido, “interpretar significa reproduzir e determinar com penetração compreensiva e linguagem adequada à matéria, a estrutura íntima, [...], segundo as quais uma obra literária se processa, se divide e se constitui de novo como unidade” (CÂNDIDO, 1996, p. 16). A partir desse pensamento, nesta experiência de leitura a interpretação posta será uma dentre as infinitas possibilidades de ver/existir a obra, de saber/fazer as consequências de sua penetração. Embora o texto de Antônio Cândido, aqui eleito para a experiência de leitura, tratar-se de “estudo analítico do poema”, ele é oportuno e satisfatório para guiar o mergulho (dada a profundidade) e a mordida (pelo gosto e prazer), inerentes ao romance lispectoriano.

1. A PAIXÃO SEGUNDO G.H.- COMENTÁRIOS

Conforme os estudos de Robert Darnton (1995), compreender a história de um livro e todos os elementos que compõe o circuito de comunicação é importante para reconhecer a figura que encerra todo o processo que envolve a sua produção, edição, circulação e a recepção: O leitor. Ele é responsável não apenas pela leitura da obra, mas pela atuação que exerce antes e depois de sua composição.

Considera-se que no tempo de sua publicação, os leitores de *A Paixão segundo G.H.* eram em sua maioria universitários. Esse fato, além da boa crítica que a obra recebeu, bem como sua tradução para outras línguas, contribuiu para que ela tivesse uma boa circulação e aceitação do público. O romance obteve cinco edições ainda enquanto Clarice Lispector era viva: a segunda e a terceira edição, 1968 e 1972 respectivamente, foram publicadas pela Editora Sabiá. Por sua vez, a quarta edição e a quinta, de 1974 e de 1976, foram publicadas pela José Olympio.

Bem prestigiada, a Editora Sabiá era de propriedade de Fernando Sabino e de Rubem Braga. Fruto do rompimento com a Editora do Autor, mais tarde foi vendida para a José Olympio. Desse modo, desde a editora, as traduções, o público leitor, todo o circuito de produção da obra contribuiu para a sua boa circulação, considerável recepção, reconhecimento e consequente canonização.

A edição utilizada para essa experiência de leitura é a publicada pela editora Pocco, publicada no Rio de Janeiro, em 1998. Sobre esse livro, falam seus paratextos que fornecem inferências desde a sua capa. Sobre eles, outras considerações:

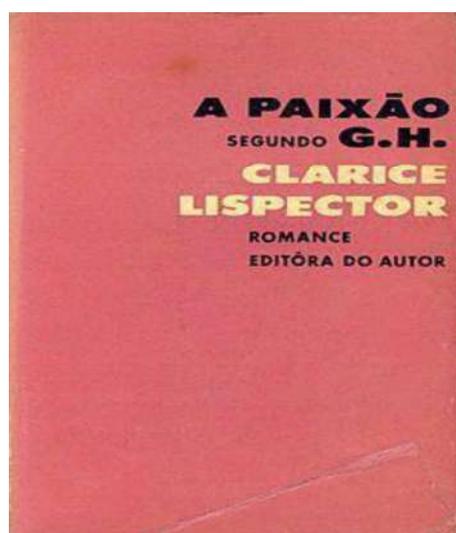
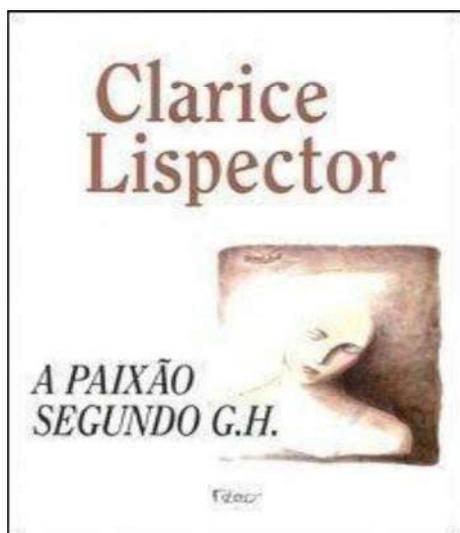
1.1 OS PARATEXTOS

Gérard Genette (1982, p. 10), afirma que a paratextualidade se constitui de elementos importantes do livro, situados em suas franjas, importantes para interpretação do “todo” da obra por demarcarem o espaço estratégico de diálogo, de impressões e marcas dialógicas no texto. Constituem os paratextos:

Título, subtítulos, intertítulos; prefácios, preâmbulos, apresentação, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatórias, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais acessórios [...] que propiciam ao texto um encontro (variável) e às vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor mais purista e o menos inclinado à erudição externa nem sempre pode dispor tão facilmente quanto ele gostaria e pretende⁵¹ [GENETTE, 1982, p. 10].

A começar pela capa, esta contém o nome da escritora logo acima, com fontes destacadas, isso porque a escritora, por seu prestígio e reconhecimento junto à crítica e o público, agrega valor à sua própria obra. Em seguida se tem o título, colocado ao lado da gravura que tem uma mulher cabisbaixa, ou entregue, tomada pela lateral esquerda de sua face por uma luz e acima dela a barata que serve como ponto de partida para a maior de suas maiores introspecções.

Diferentemente, a capa da primeira edição dá o primeiro destaque ao título da obra e somente depois se escreve o nome da autora. O que chama atenção é que é anunciado, acima do nome da editora, o gênero a que a obra pertence: Um romance, e assim o leitor é preparado, sem saber que o próximo paratexto o tirará de sua ‘zona literária confortável’.



A orelha, assinada por José Castello, revela ao leitor um livro com aspecto epifânico. A contracapa fala de narrativas que sublinham a precariedade e o nomadismo da consciência e da existência, entre as aleluias e as agonias de Ser. Não obstante, uma nota prévia de Marlene Gomes Mendes justifica que a edição busca sanar as incorreções que se fizeram na obra ao longo do tempo, contrariando o romance original de Clarice Lispector, antes no mesmo texto apresentada como dedicada à sua escrita.

Em prefácio, Clarice Lispector define o seu leitor e com ele dialoga:

Este livro é como um livro qualquer.
 Mas eu ficaria contente se fosse lido apenas
 por pessoas de alma já formada.
 Aquelas que sabem que a aproximação,
 do que quer que seja, se faz gradualmente
 e penosamente - atravessando inclusive
 o oposto daquilo que se vai aproximar.
 Aquelas pessoas que, só elas,
 entenderão bem devagar que este livro
 nada tira de ninguém.
 A mim, por exemplo, o personagem G. H.
 foi dando pouco a pouco uma alegria difícil;
 mas chama-se alegria.
 C.L.

O futuro/presente mergulho no mundo da subjetividade se anuncia com a epígrafe de Bernard Berenson: “A complete life may be one ending in so full identification with the nonself that there is no self to die”.

Então a narrativa se inicia, tal como termina: “-----“

1.2 A RECEPÇÃO

A recepção da obra é importante para compreender o impacto que ele exerce junto ao leitor. Conforme os construtos teóricos de Hans Robert Jauss, que em 1967 proferiu na escola de Constança palestra intitulada “O que é e com que fim se estuda a história da literatura? ”, a importância de uma obra não se dá por seu posicionamento no cânon. Como afirma,

[a] qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade (JAUSS, 1994, p. 8).

A partir da asserção, considera-se importante citar alguns, dentre os muitos leitores de Clarice, que falam sobre *A Paixão segundo G.H.* Antônio Cândido é o primeiro deles, para

quem Clarice Lispector traz algo de novo para a literatura, cuja empenho faz com que o indefinido seja posto na obra. Em sua compreensão, o valor do romance da escritora está na sugestão, na simbologia que desnuda o homem, tudo realizado com minúcia de detalhe.

A força desta escritora parece estar na capacidade de manipular os detalhes, que vão se juntando para formar a narrativa e sugerir o mundo, sem que haja necessidade de uma estruturação rigorosa. Daí a fluidez imprecisa que dissolve muitas das suas histórias, ou, pelo contrário, o destaque luminoso que elas ganham na intimidade sugerida pela ampliação do pormenor (CANDIDO, 1999. p. 91)

Benedito Nunes (1996), em “O Drama da Linguagem”, afirma que a obra foi recebida pela crítica com um silêncio “que, quebrado por uma ou outra apreciação, ainda não foi devidamente avaliado quanto ao lugar que ocupa na prosa de ficção da extraordinária escritora” (...). Ressalta que tal crítica chegou a falar acerca do hermetismo da autora e que, por fim, dada a sua profunda introspecção, resultam na “incomunicabilidade final dos propósitos da romancista” (NUNES, 1966, p. 11).

Segundo Assis Brasil (1973), *A Paixão segundo G.H* revela ao leitor “uma autora que se inscreve aqui como um dos nomes que constroem uma obra dentro de nova mentalidade e novos recursos estéticos” (BRASIL, 1973, p. 76). Para o crítico, o romance transpassa o campo da ficção para adentrar o do conhecimento, o que pode ser mensurado pelo monólogo de G.H. que leva à inferência gnóstica/filosófica da existência.

Por sua vez, Américo Motta Pessanha, no ensaio “Itinerário da Paixão” (1965), afirma que o percurso de *A paixão segundo G.H.*, é construído nas demais obras de Clarice Lispector. Como afirma, “ obra clariceana, abriga a gestação de uma visão de mundo que só podia terminar em *A paixão*. Uma espécie de itinerário oculto, em busca da raiz do ser-em-si (PESSANHA, 1965, p. 23). O leitor trata *A Paixão* como o subsolo da obra clariceana, após dada a superfície anterior de contos, crônicas e outros escritos.

Dado a relação de H.G. com a empregada, Oliveira (1985) chama atenção para um embate de classes perceptível no modo em que a personagem vê beleza na barata, mas repugna a sua empregada, dando espaço a “viseira ideológica que a vinha impedindo de ver sua antiga empregada como um outro ser humano, em vez de um simples objeto de exploração. (Oliveira, 1985: 94). Nesse aspecto, o pensamento de que o quarto da empregada seria o mais sujo e, mais adiante, o desenho por ela tracejado de G.H na parede, remontam a oposição social entre as duas personagens.

Olga de Sá compreende os aspectos paródicos em *A Paixão segundo G.H*. Para a leitora, o apartamento, a barata e tudo o quanto está contido no romance apresentam-se como

paródias da vida, “cujas reflexões e angústias metafísicas ironiza?” (SÁ, 1988, p. 219). Nesse sentido, depreende-se que G.H. é uma metáfora de Clarice que vai experimentando-se não apenas na configuração da personagem redonda, mas na arquitetura da própria escrita experimental do romance.

Certamente, outras leituras e infinitas interpretações subsistem na recepção do romance lispectoriano. Os explicitados acima dão o gosto necessário às novas mordidas no fruto do conhecimento, aquele expresso em diversas vertentes em *A Paixão Segundo G.H.*: filosófico, religioso e/ou seus contrários, místico, gnóstico, entre outros. Cada uma dessas leituras cumpre o afirmado nas teses de Hans Robert Jauss, de que na interação dos aspectos diacrônicos e sincrônicos da obra, a obra literária é atualizada pelo leitor desse e de outros tempos e são esses leitores que sustentam o romance de Clarice Lispector no centro do debate.

2. HORIZONTE DE EXPECTATIVAS INICIAL

O romance *A Paixão segundo G.H.* (1964) é considerado uma obra que reflete a maturidade da escrita literária de Clarice Lispector. Maturação no sentido de que ela reúne e condensa o que a escritora expressou e comunicou em obras anteriores, como nos romances *Perto do Coração Selvagem* (1943), *O Lustre* (1946), *a Cidade Sitiada* (1949) e *A Maçã no Escuro* (1961), última obra que antecede o romance publicado em 1964 e colabora para a sua compreensão.

O livro não possui capítulos distintos, em vez deles, o final e o início de cada nova percepção da narradora diante de si, da vida e do outro se dá pela repetição de uma oração realizada como uma prece, que precisa ser repetida para se fazer ouvir (-se). O enredo, aparentemente simplório, narra a história da protagonista reconhecida pelas iniciais G.H., uma escultora que mora em um apartamento de classe alta, uma cobertura no 13º andar. Por ocasião da demissão de sua empregada, resolve faxinar a casa, começando pelo quarto da ex funcionária, por pensar ser ele o aposento mais sujo.

Ao adentrar no local e perder-se em reflexões sobre a condição humana, a personagem avista uma barata saindo do guarda-roupa, cuja porta a esmaga e a deixa rastejante com sua gosma branca escapando do corpo. G.H. resolve então provar a barata, enfrentar o nojo e a limitação humana para alcançar o antipecado e atravessar a sensação da morte. Nesse intervir, percebe-se um apelo às questões existenciais que podem ser entendidas, inicialmente, ao modo pensado por Jean Poul Sartre, para quem a existência precede a essência, uma existência humana que não sublima a feiura ou o lado negativo do humanismo.

Em continuidade, o filósofo representa um existencialismo ateu, afirmando: “Deus não existe. Há pelo menos um ser pelo qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito; este ser é o homem, ou como diz Heidegger, a realidade humana (1970, p.4).

Nessa vertente, chama atenção, no romance, o momento em que a personagem se depara com um mural de carvão na parede, na qual há contornos de sua representação, seca, com poucos traços, perdendo em atenção apenas à figura da barata esmagada pela porta do guarda-roupa. Desde então, muitas reflexões filosóficas são feitas, até que G.H. imagina comer o inseto e seu musgo esbranquiçado, desafiando o nojo, voltando ao estado primitivo e, finalmente, desistindo de ‘dizer’.

No que concerne a arquitetura da obra, os caracteres que a iniciam e a terminam são pontuações, hifens em gradação, estética que, para época em que o livro foi lançado, tratava-se de uma inovação na estrutura do romance, apresentando *A Paixão segundo G.H.* como uma obra com veias experimentais que exige um adentrar cada vez mais atento no universo interno do texto, a ponto de ampliar as expectativas iniciais da leitura.

3. O ALARGAMENTO DO HORIZONTE

“[...] toda vida é uma missão secreta” (LISPECTOR, 1998, p. 175)

A (re)leitura:

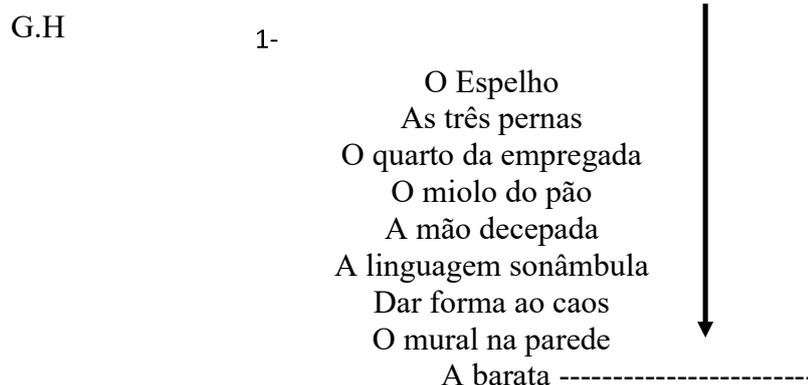
“-----Estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda” (CLARICE LISPECTOR, 2010, p. 9). No romance, a narradora apresenta os primeiros mergulhos em seu mundo interior, o eu apoiado pelas três pernas que anuncia, cuja vida, vivida e vista, anseia opor-se à organização que a circundava e que estabelecia a monotonia da lógica.;

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então não me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripá estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: duas pernas. Sei que somente com as duas pernas é que posso caminhar. Mas ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável em mim mesma, e sem sequer precisar me procurar. (LISPECTOR, 2010, p.9 e 10)

O que G.H realiza é uma consciência individual e uma experiência transgressora. O complexo processo de pensamento da personagem se realiza com uma espécie de gradação reversa, um mergulho em profundezas psíquicas, que a medida em que penetra no interior, ganha nuances de cinza até alcançar a tonalidade branca, a não cor, o mais profundo estado de uma consciência que precisa da desorganização para se encontrar.

Do exposto, pode-se compreender o romance em dois estágios: Em primeiro lugar, o (des)encontro de G.H consigo, que a faz perceber o significado da vida pelas ausências, como no episódio da mão decepada do seu ex-namorado, que se dizia ajudante, mas que, incorpóreo, configurava a maior das negações e que leva a personagem do purgatório da vida real ao inferno da existência: o profundamente real.

Assim, o mergulho na consciência da personagem dá-se no decorrer da leitura do romance, a qual se aprofunda ao (per)seguir as camadas da narrativa:



Em segundo lugar, G.H. realiza o mergulho no reverso, o que pode ser compreendido pela via da dialética negativa de Theodor Adorno (1966), de uma metafísica em queda que busca a verdade na precariedade e não na aparente organização da superfície. Segundo afirma o filósofo, “qualquer um, inclusive as que se ocupam com negócios desse mundo, considerará um desvario a ideia de que esse mundo finito de tormento infinito seja abarcado por um plano universal divino” (ADORNO, p. 375.)

Nesses termos, após se desconstruir, a personagem realiza, finalmente, o encontro com o seu particular, negando o impulso religioso que outrora acenava para uma transcendência divina, renunciando angústia da personagem que, no oposto da paixão do Cristo morto para a redenção do homem e sua elevação ao reino divino, configura-se na paixão de G.H., que simbolicamente morre para viver, a ponto de chegar ao entendimento de que o nada é o tudo existencial.

Assim, o que se tem, nesse caso, é uma teologia invertida, concretizada na existência não do sobrenatural, mas da subjetividade e no contexto da cotidianidade da personagem. Consoante à essa subjetividade, a barata é o elemento de passagem para o mundo ainda mais subterrâneo, para a consciência primitiva da personagem. A partir da aparição do inseto, o mergulho de G.H. se aprofunda e o romance atinge um segundo estágio:

- 2-
- O Imundo proibido
 - O Deserto- nada/neutro
 - A vida x o Sal
 - O Nada
 - O tempo presente
 - A liberdade x a Culpa
 - O inferno
 - O Amor x o Pecado original
 - O Erro x a Verdade
 - A Amplidão
 - O Mercado
 - Deus
 - O Gosto do vivo
 - O Eu/Barata
 - O núcleo
 - A Desistência de dizer
- 

Em analogia à leitura de Pessanha (1965), que trata do romance como o subsolo da obra de Clarice Lispector, a diagramação superposta representa-se, neste estudo, como se fossem camadas planetárias. Quando a personagem solta a terceira perna, diante do espelho ela se possibilita a vivência da primeira descontinuidade, até que pouco a pouco os mantos que a ligam à terra/mundo interior são transpassados e alcançados.

Desse modo, o quarto da empregada, o miolo do pão, a representação da mão decepada, a linguagem sonambula, o mural na parede e a visão da barata, *a priori* vislumbrada como “pura sedução- Cílios, cílios pestanejando que chamam” (LISPECTOR, 2010, p. 59), são fases de um mergulho sem volta: “não havia uma queda, havia apenas um grau a menos daquilo que eu era com os outros, e isso sempre foi a minha [...] espécie de beleza” (LISPECTOR, 2010, p. 24).

Na segunda descontinuidade, o mundo proibido é o inferno, lugar onde se confrontam todos os pares opostos que se fazem representar no romance, desde os conflitos existências de G.H aos embates de classe que se desenham na parede e que dizem à patroa sobre o ódio mudo da empregada. Caída no abismo, G.H. pensa:

O mundo havia reivindicado a sua própria realidade, e, como depois de uma catástrofe, a minha civilização acabara: eu era apenas um dado histórico. Tudo em mim fora reivindicado pelo começo. Eu passara a um primeiro plano primário, estava no silêncio dos ventos e na era de estanho e cobre – na era primeira da vida. [...] a pior descoberta foi a de que o mundo não é humano, e de que não somos humanos (LISPECTOR, 2010, p. 68).

Assim, chegar ao núcleo da consciência é tão fundo que, pela impossibilidade, denota devaneio extremado e por ele uma danação, uma presença ‘demoníaca’, no sentido da não-humanidade: é o não-belo construído e que desconstrói a forma primitiva. No abismo da personagem, a claridade própria do núcleo interno, o branco que não é cor reflete, assim, o estado mais profundo da humanidade. Para atingi-lo é necessário cavar, sujar-se com o húmus do humano, deparar-se com as durezas interiores, vencer o calor que seca o húmido do húmus, o inferno que é saber. Neste clarão que é o neutro, o romance tem seu desfecho:

“Pois como poderia eu dizer sem que a palavra mentisse por mim? Como poderei dizer senão timidamente assim: a vida se me é. A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro. -----” (CLARICE LISPECTOR, 1998, p.179)

Quanto aos tracejados presentes no romance, dão vazão à imagem do caminhar da barata. No início da obra, o caminhar se antepõe a primeira palavra que sai do pensamento de G.H (conf. p. 11). No interior da obra, já com corpo meio emergido, ela continua a andar (conf. p. 53). No desfecho, após o ponto que marca o final da fala, portanto da existência da personagem, os tracejados continuam (conf. p. 179).

A barata passeia na estrutura do romance, esmagada diante G.H. e resiste, com seu núcleo esbranquiçado e primitivo, os milênios. Comê-la é uma abdicação da organização e da beleza, a qual, na verdade, desorganiza e enfeia o mundo, posto que nega a verdadeira face da vida que é composta, sobretudo, da negatividade, da decepção e do estranhamento ao encontrar o nada.

Assim, é perceptível no romance uma teologia reversa, considerando-se que no conhecimento religioso tudo se cria a partir do verbo. No caso de G.H., desistir de dizer significa negar esse verbo e valorizar o vazio, o caos que existia no princípio, substituindo a ideia da transcendentalidade pelo subjetivismo da individualidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A paixão segundo G.H é um romance tecido a partir de pensamentos filosóficos, sobre os quais concorda Benedito Nunes (1973) ao analisar a obra de Clarice Lispector. Desses pensamentos, o existencialismo que se deslinda em *Ser e Tempo*, de Heidegger, é basilar, pois

G.H está em busca não apenas do sentido, mas da natureza do ser. Daí a ânsia da narradora em mergulhar cada vez mais profundo em busca das “experiências originárias em que foram obtidas as primeiras determinações do ser” (HEIDEGGER, 1988, p.51).

Para isso, a linguagem age como uma sonâmbula, evidentemente porque a narrativa, com contornos oníricos, busca, em conformidade com as teorias psicanalíticas de Sigmund Freud, a inconsciência e o corpo em repouso. Tal condição de sonambulismo representa os raios de uma consciência, não é uma fronteira, mas uma posição limiar entre o mundo criado e o imaginado, entre a organização e a desorganização, enfim, entre o estado atual e o estado primitivo onde está a essência do ser que se chama subjetividade.

Para STEIN (1973, p.158-9), o *Dasein*, o ser em sua existência concreta, não se dissocia do idioma no qual se expressa. A linguagem sonâmbula, da narradora, tanto quanto a estética que o romance lispectoriano inaugura, é o meio pelo qual o mergulho em busca da existência se realiza. O *lógos* é discurso (HEIDEGGER, 1988, p.62), a essência do ser é a palavra dita e G.H sente necessidade de gritar, de dizer, já que o ser está para além da palavra: ele é o dizê-la.

Nesta perspectiva, a narradora apresenta, portanto, comportamento que revela a angústia da sua existência, a qual se faz saber e sentir pela palavra não proferida. Essa angústia se dá por uma procura que primeiramente se orchestra para fora de si, está na crosta do mundo, antes da primeira descontinuidade. Nesse sentido, o conceito de angústia postulado por Kierkegaard (1844) cabe com inteireza em *A Paixão*, pois a angústia está justamente na busca exterior da essência humana. Encontrá-la seria o retorno ao neutro, contrário a máxima bíblica de que no “princípio era o verbo”-João, Cap.1, vers. 1.

Como diz o filósofo, a angústia dá vazão ao desespero, o qual se pode perceber no vômito de G.H (CLARICE LISPECTOR, 1998, p.64, 65, 111, 112, 113, 114). Há um deus no interior do homem e não é o criado pelas instituições. O vômito bota para fora, esvazia o ser de sua organização criada, abrindo espaço para uma nova alimentação. Vale ressaltar que essa “náusea” que leva ao vômito infere a obra de mesmo título do filósofo Jean-Paul Sartre. Quando o ser humano não encontra o sentido de sua existência ele enjoa, sente e fica perdido até que consiga compreender o que a própria náusea significa.

G.H se esforça para compreender a sua náusea e a sua existência. Há nela uma dialética negativa que existe, é vista, sentida e dita, de tal modo que o nada e o insofrito se alinham no vazio onde pré-existe o humano. G.H. espelha o seu neutro reverso, seu desconhecimento até o fim inevitável. Comer a barata esmagada revelava para G.H a sua própria condição interior, o seu gosto na boca e a ideia de que, não importando a repulsa, seja

da gosma do inseto ou do leite do peito materno, toda busca humana dá no nada, importando, portanto, o processo da busca mais do que o fim insípido da matéria experimentada.

Ainda, como se percebe no romance, a narradora dá importância ao líquido, à água que compõe o corpo e de onde ele nasce, contrariando o criacionismo de que tudo se fez pelo verbo. Nessa perspectiva, compreende que todo o líquido do corpo é sal, o qual, à parte da água, tem o gosto sentido nos lábios molhados pelas lágrimas.

Compreende-se que a obra realiza uma antítese social e revela um sujeito com sua não identidade, os paradoxos que circundam sua existência indefinida, uma dialética da ordem e da desordem, cuja movimentação extrai o mundo interno da personagem e a apresenta ao leitor. Assim, o exercício da narradora a leva a confrontar seu próprio estado de alienação para uma superação. Seu desejo era a sua emancipação, compreender a sua existência, mas não no viés do positivo ou do construído e sim do não, do negativo e da desconstrução. Não a propósito, a humanidade da personagem G.H (instituída pela linguagem) prescindiu e “a desistência é uma revelação” importante: Não é o manifesto, mas o fracasso que é essencialmente humano, um nada adorado, posto que não importa o esforço da significação, o Ser sempre fracassa no que considera axiomático, criando, na verdade, mentiras que transforma em verdades.

Portanto, o inferno citado em muitos momentos do romance é retrato como a alegria, a apoteose do neutro propenso à G.H. Ela escolhe “não dizer”, não dar à luz, não formar a vida, o reverso do que Deus representaria na gênese do mundo. Não obstante, para ela há alívio no caos, no não dizer o mundo sem mentir, porque a palavra não conseguiria expressar a verdade. A protagonista, ao destruir-se por inteira, descobre a neutralidade como fator primitivo e inerente à vida.

Finalmente, G.H. reverencia o desordenamento “A vida se me é. A vida se me é e eu não entendo o que digo. E então adoro. -----“ (CLARICE LISPECTOR, 1998, p.179). No profundo em que mergulha, a personagem se queria, essencialmente, humana no mundo desumano, completamente muda, convertendo o que dantes era místico, no substrato da (própria) existência confrontada, desconstruída e reerguida a partir do nada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor w. **Dialética negativa**, Rio de Janeiro: J Zahar, 2009.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL, Assis. **História crítica da literatura brasileira: A nova literatura**. I – O romance. Rio de Janeiro: Americana, 1973.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

_____. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Fabrícia Silva de. **Fluxo de consciência na narrativa de a paixão segundo g.h, de Clarice Lispector, e Mrs. Dalloway, de Virginia Woolf**. Brasília 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8300/1/2014_FabriciaSilvadeCarvalho.pdf

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

DARNTON, Robert. O que é a história dos livros?. In: **O beijo de Lamourette**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 109-131.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Luis Costa. **Por que literatura**. Petrópolis: Vozes, 1966.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1964.

NUNES, Benedito. **Leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Quirón, 1973.

_____. **O drama da linguagem: Uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Ática, 1995.

Oliveira, Solange Ribeiro de. **A barata e a crisálida**. Rio de Janeiro: José Olympio/Pró-Memória INL, 1985.

RODRIGUES, Fábio Della Paschoa. **Os Calvários Cruzados de G.H. e Rodrigo S.M.** Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00014.htm>

PESSANHA, José Américo Mota. **Clarice Lispector: O itinerário da Paixão**. Cadernos Brasileiros, nº 29, 1965. Disponível em: <file:///C:/Users/Aline/Downloads/8636576-6308-1-SM.pdf>

SÁ, Olga de. **A Escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis: Vozes; Lorena: Faculdades Integradas Teresa D'Avila, 1979.

SARTRE, Jean Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Disponível em: http://stoa.usp.br/alexccarneiro/files/-1/4529/sartre_existencialismo_humanismo.pdf. Acesso em 12.08. 2018.

STEIN, Ernildo. **A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano**. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

FASCINA, Miiller Diego. MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **A recepção crítica de Clarice Lispector: momentos decisivos**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 11 - n. 1 - p. 92-109 - jan./jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Aline/Downloads/4976-Texto%20do%20artigo-17469-1-10-20150826.pdf>

Recebido em 17.04.2019
Aprovado em 17.04.2019

ALTERNATIVAS DE MANEJO PESQUEIRO NO LAGO DA USINA HIDRELÉTRICA DE TUCURUÍ/PA.

Neila de Jesus Ribeiro Almeida¹

RESUMO

Esta pesquisa aborda discussões sobre o uso e acesso aos recursos pesqueiros no Lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no sudeste paraense. Busca reflexões sobre a conservação de recurso pesqueiro em Unidades de Conservação de Uso Sustentável a partir de alternativas de manejo comunitário do tucunaré - *Cichla* spp. A partir da ausência de um plano de manejo na reserva, pretende-se verificar alternativas de criação de um manejo comunitário a partir dos anseios da Associação dos Pescadores do Lago de Tucuruí – APLP e observar a importância do plano de manejo comunitário na reserva a partir de acordos de pesca. Desta forma, é necessário recorrer a teóricos que estudam este tema, buscando conceitos a partir das reflexões sobre o uso e acesso dos recursos que apontam para as perspectivas do co-manejo, tanto de forma mais ampla como de experiências em cenários amazônicos, onde a maioria dos estudos apontam para o manejo eficaz pautado na gestão participativa, a partir de acordos de pesca, mas principalmente utilizando-se o manejo comunitário.

Palavras-chave: Conservação. Recursos Pesqueiros. Plano de Manejo.

ABSTRACT

This research deals with discussions about the use and access to fishing resources in the Lake of the Tucuruí Hydroelectric Power Plant, in southeastern Pará. It seeks reflections on the conservation of fishery resources in Conservation Units of Sustainable Use from alternatives of community management of tucunaré - *Cichla* spp. From the absence of a management plan in the reserve, we intend to verify alternatives for the creation of a community management based on the wishes of the Lago de Tucuruí Fishermen's Association - APLP and observe the importance of the community management plan in the reserve to agreements. In this way it is necessary to resort to theorists who study this theme, searching for concepts from the reflections on the use and access of resources that point to the perspectives of co-management, both in a broader way and from experiences in Amazonian scenarios, where most of studies point to effective management based on participatory management, based on fisheries agreements, but mainly using community management.

Keywords: Conservation. Fishing Resources. Management Plan.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas as pressões sobre os recursos naturais vêm sendo intensificadas, mas paralelo a esse fato, as discussões sobre a gestão para a conservação desses recursos estão em evidências no Brasil e no mundo.

Essas discussões criaram destaque nacional no início dos anos 2000 com a criação do Sistema Nacional de Unidade de Conservação (SNUC), a partir da pressão para a criação da

¹ Doutora em Ecologia Aquática e Pesca (PPGEAP/UFGA). Docente da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). E-mail: neilalmeida2000@hotmail.com

legislação que instituísse as áreas protegidas. Esse cenário, tem origem através de discussões sobre modelos de proteção de recursos Norte Americano, o qual vem desde o século 19 com a criação do primeiro Parque Nacional dos Estados Unidos.

Nesse contexto, o modelo desenhado no Brasil, cria além de áreas protegidas baseadas no modelo estadunidense, que trata de área intocadas, também cria um modelo de áreas em que podem ser manejadas por populações que já residem nesses espaços antes da criação das áreas protegidas.

É nesse cenário de modelos de áreas protegidas, que no Brasil são instituídas pela Lei 9.989 de 18 de Julho de 2000 (lei que cria o SNUC), que está inserida a área dessa pesquisa. A lei trata de duas categorias, uma chamada área de Uso Integral, a qual não insere atividades humanas e a outra onde exclui os chamada de área de Uso Sustentável, em que permite o acesso e uso aos recursos de forma sustentável pelas populações que residem nessas áreas.

Dessa forma, essa pesquisa a partir de levantamentos teóricos sobre a normalização dos recursos pesqueiros no país e de pesquisa de campo na área de estudo, busca percorrer sobre as formas de acesso e uso de recursos da pesca em uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável localizada no lago da usina hidrelétrica de Tucuruí.

Nesse contexto, normalizador a legislação do SNUC, traz uma série de medidas, que podem reduzir esses conflitos e propiciar a conservação dos recursos. Entre essas medidas está o plano de manejo, que consiste em a partir de um:

Documento técnico mediante o qual, com fundamento nos objetivos gerais de uma unidade de conservação, se estabelece o seu zoneamento e as normas que devem presidir o uso da área e o manejo dos recursos naturais, inclusive a implantação das estruturas físicas necessárias à gestão da unidade. (BRASIL-SNUC, Art. 2º)

Nessa perspectiva da legislação através do trabalho de campo, essa pesquisa apresenta de forma objetiva caminhos e alternativas para um plano de manejo da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Alcobaça do lago de Tucuruí no estado do Pará.

Embora a legislação do SNUC, coloque o plano de manejo de maneira geral, abrangendo todos os recursos presentes nas unidades de conservação, geralmente o plano de manejo é feito por grupos multidisciplinares, que desenvolvem o plano de manejo por etapas, como: plano de manejo das aves, plano de manejo das espécies vegetais, plano de manejo das espécies de mamíferos, entre outros.

A partir desse desenvolvimento por etapas, essa pesquisa busca refletir sobre perspectivas para a complementação do plano manejo pesqueiro de uma espécie. Os dados

foram levantados em 2013 e 2014 em quatro comunidades da reserva - comunidade Cametá, Água Fria, Boa Vida e Ouro Verde-, foi considerada a espécie icitiológica mais capturada nas comunidades, o tucunaré- *Cichla spp.*. Para os pescadores, essa espécie é considerada fundamental para a sobrevivência da população local, pois assim como serve de alimento, é a base da economia local por ter alto valor aceito no mercado com o preço do quilograma maior em relação as outras espécies capturadas.

Levando em conta a importância dos pescadores da reserva para a conservação dessas espécies, esta proposta de plano de manejo, visa o manejo comunitário, no qual nesse último, são considerados os conhecimentos e as práticas tradicionais da população local, conhecimentos esses fundamentais para a manutenção dos recursos.

1. ASPECTOS REGULATÓRIOS DE RECURSOS PESQUEIROS

A legislação que rege os recursos pesqueiros está subordinada a que rege a legislação agrária, isso leva a colocar o direito pesqueiro a falta de autonomia e de princípios próprios que o fundamenta (CAMARGO ET. AL. 2012). Nesse contexto a regularização da atividade pesqueira passa a ser feita de maneira descentralizada causando uma série de problemas de gestão e ordenamento pesqueiro.

Esse fato mostra esse cenário foi a criação da Instrução Normativa nº 2 de 2011, onde estabelece que 900 mil pescadores (em 2011) do país tiveram que se adaptar às novas regras para obter a licença e a regulamentação da profissão.

Essas ações foram tomadas pelo Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), no qual inseriram nessas mudanças, o cadastramento de pescadores artesanais no Registro Geral da Atividade de Pesca (RGP) e a concessão de carteira de pescador profissional. Dentre as novas medidas destacou-se a renovação da carteira de pescador, que passou a ser necessária a cada dois anos e não a cada três como definido anteriormente.

De acordo com a Política Nacional da Atividade Pesqueira, o ordenamento na pesca é o conjunto sistematizado de normas e ações que permitem administrar essas atividades, com base no conhecimento de seus componentes biológicos-pesqueiros, ecossistêmicos, econômicos e sociais (CAMARGO ET. AL., 2012).

Porém se o ordenamento da pesca visa sistematizar normas e ações com base em componentes sociais, o que se pode entender é que cada vez a gestão da pesca se distancia mais do pescador, impondo regras que dificilmente será cumprida.

Nesse contexto, o processo de regularização que vem ocorrendo no setor pesqueiro está deixando os pescadores preocupados com tanta burocracia para obtenção do Registro

Geral na Atividade Pesqueira. Se por um lado o antigo Ministério da Pesca e Aquicultura alegava que o processo de regularização dos pescadores faz parte de um sistema de proteção ao recurso pesqueiro, pois a fiscalização é difícil, e o orçamento do ministério e das secretarias não é grande.

Por outro lado, existem diversos estudos, principalmente na Amazônia, que mostram a gestão participativa a partir de acordos de pesca, onde os pescadores fazem parte da tomada de decisão juntamente com órgãos\instituições e são os próprios fiscais dos recursos pesqueiros.

Outro fato levantado por Camargo et. al. (2012) que mostra a incoerência na gestão pesqueira é que a fiscalização das atividades de pesca e aquicultura estava sendo de competência do antigo Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA).

Contudo, no âmbito de suas competências, esse ministério não exercia poder de “polícia ambiental”, esse poder é de competência do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Em quanto que em área de unidades de conservação instituídas pela União, quem passava a ter poder de “polícia suplementar” é o Instituto Chico Mendes de Conservação e Biodiversidade (ICMBio).

Esta situação, mostra três órgãos federais, com o mesmo poder, gerando assim conflitos na própria esfera que deveria organizar o setor pesqueiro.

Esse processo pode ser observado na Unidade de Conservação - Reserva de Desenvolvimento Sustentável Alcobaça no lago de Tucuruí em esfera estadual e federal. A UC foi criada pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente (SEMA), mas o IBAMA e a ELETRONORTE tem poder de fiscalização, assim como a SEMA também é responsável pela fiscalização, bem como ICMBio poderia também fiscalizar por ser uma Unidade de Conservação.

Porém no meio de toda essa gestão sobreposta, estão os os pescadores que vivem diretamente da captura das espécies e que deveria ser o principal responsável pela fiscalização dos recursos quando considerada uma gestão compartilhada.

Nesse sentido, considerando que a pesca, em especial na região Amazônia, é considerada uma das atividades mais importantes, pois é base da alimentação da população local, especialmente das comunidades que vivem nas margens dos rios, essa atividade também gera renda para a população local e favorece o comércio local (ISAAC ET. AL., 1996; SANTOS e SANTOS, 2005).

2. ALTERNATIVAS DE MANEJO COMUNITÁRIO

Estudos realizados por Hardin (1968) apontam a ideia que para ser evitada uma tragédia da escassez dos recursos naturais, seria que esses recursos deveriam ser regularizados pelo Estado ou por iniciativas privados, através de regras e normas para o acessos e uso desses recursos.

Ao longo do tempo essa idéia vem sendo discutida e estão sendo inseridas alternativas que regulamentam o acesso e uso dos recursos. Estudos mostram que todas as formas de manejo: estatal privado, de livre acesso e comunitário, se não forem bem elaborados, e não levarem em consideração as especificidades locais de cada cenário, fortalecendo a gestão participativa com rigor, todas as formas, tendem ao fracasso (FEENY ET. AL., 2001; OVIEDO, 2003; CUNHA, 2004).

Nesse contexto, outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas e apontando que das quatro formas de manejo realizadas, o manejo comunitário pode ser realizado com sucesso. Experiências na Amazônia apontam o manejo pesqueiro eficaz pautado na gestão participativa, a partir de acordos de pesca, e do co-manejo (McGRATH ET.AL., 1998; BENATTI ET. AL., 2003; ALMEIDA, 2006; KALIKOSKI ET.AL.,2009; CASTRO ET.AL., 2011; SEIXAS ET. AL., 2011).

As políticas públicas do setor pesqueiro vem tomando medidas “administrativas-legislação” para “apoiar” o plano de manejo a partir de acordos de pesca com gestão participativa. Um dos fatos que apontam para esse fim, é que em 2002 foi criada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) a Instrução Normativa que estabelece critérios e procedimentos para regularização de Acordos de Pesca em comunidades pesqueiras e para complementar.

Nesse sentido, apoiando essa ideia, em 2007 o Ministério do Meio Ambiente (MMA) através do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), criou a Instrução Normativa que disciplina as diretrizes, normas e procedimentos para a elaboração de Plano de Manejo Participativo de Unidade de Conservação Federal das categorias Reserva Extrativista (RESEX) e Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), embora a instrução seja de cunho federal, as Unidades de Conservação estaduais podem adequar a Instrução Normativa a realidade local. De acordo com a Instrução Normativa nº 01, de 18 de setembro de 2007, entende-se por Plano de Manejo Participativo de RESEX ou RDS:

Documento que representa o principal instrumento de gestão da Unidade de Conservação, definindo sua estrutura física e de administração, o

zoneamento, as normas de uso da área e de manejo dos recursos naturais e os programas de sustentabilidade ambiental e sócio-econômica, construído junto com a população tradicional da Unidade (BRASIL- Instrução Normativa\MMA-ICMBio, nº01, 2007).

Essas políticas desenhadas pelo Estado, como a Instrução Normativa citada anteriormente, são processos que deveriam dá certos se recebessem do próprio Estado incentivos para colocar em prática as ações previstas na legislação. Porém, considerando a realidade, trata-se de uma lei com muitas dificuldades de ser cumprida, pela falta de incentivos de políticas públicas para a conservação dos recursos.

Estudos realizados por Benatti et. al. (2003) apontam experiências de manejo comunitário na Amazônia a partir de acordos de pesca que deram certo. O autor destaca que quando todos os segmentos sociais estão envolvidos, as experiências de manejos comunitários são bem sucedidos, mas chama atenção que esse sucesso se deu pela organização de todos os segmentos sociais, inclusive a igreja.

O manejo comunitário na reserva Alcobaça é possível, se forem levadas em conta todos os segmentos que regem o uso e acesso de recursos. Nesse contexto, destaca-se o manejo comunitário do tucunaré- *Cichla spp.*, pois essa espécie é considerada uma das mais importantes para a população da reserva, pois é utilizada tanto para o consumo dos pescadores como para a comercialização.

De acordo com pesquisas realizadas por Camargo e Petrere (2004) esta espécie é uma dos topos de comercialização nos portos da região. Levando em consideração a importância dessa espécie, a captura é feita de forma intensa, Alves e Barthem (2008) verificaram que a pesca do tucunaré, além de ser realizada com anzol, também é utilizado o arpão, considerado apetrecho ilegal pela legislação. Isso preocupa os pescadores locais, pois na pesca com arpão o único critério utilizado para a captura do tucunaré é o tamanho do pescado, e este critério não considera o sexo do pescado e tão pouco o período de reprodução.

Levando em conta esse tipo de pesca, os conflitos são presentes entre os pescadores da reserva, pois uns respeitam e só pescam com anzol e outros utilizam o arpão na pesca de mergulho. Por outro lado, existem pescadores que entram na reserva para pescar com arpão e zagaia, vindos de outras áreas do lago e até mesmo de outras regiões do estado, causando maiores conflitos.

Essas atividades que desencadeiam em conflitos, apontam para a sobre-pesca do tucunaré e conseqüentemente a escassez dessa espécie. Isso torna-se grande preocupação para os pescadores, pois esta espécie é muito importante para a sobrevivência de todos.

Estes fatos levam os pescadores se reunirem e discutirem o manejo do tucunaré nas reuniões do Conselho Deliberativo da reserva Alcobaça, esse conselho é formado pelos seguintes representantes: Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A. (ELETRONORTE), Secretaria Estadual de Meio Ambiente - Área de Proteção Ambiental (SEMA-APA), Secretaria Estadual de Meio Ambiente – Reserva de Desenvolvimento Sustentável (SEMA-RDS), Colônia de Pescadores, Prefeitura Municipal de Tucuruí e Pescadores da Reserva.

Assim, as discussões sobre o plano de manejo, já vem ocorrendo algum tempo, porém as aplicações ainda estão muito distantes, não há organização quanto as práticas das atividades pesqueiras, e os órgãos do Governo, falam em plano de manejo, mas sempre deixando claro as dificuldades de implementação, e o manejo comunitário fora das discussões.

3. A ÁREA DE ESTUDO

3.1 A REGIÃO

A Reserva de Desenvolvimento Sustentável Alcobaça (tracejo em amarelo), localiza-se nos municípios de Tucuruí e Novo Repartimento, no estado do Pará. Foi criada pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente, Lei Estadual Nº 6.451 de 08 de Abril de 2002, objetivando servir como instrumento de conservação da biodiversidade degradada pelas obras realizadas com a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí-UHT, e para atenuar os múltiplos conflitos territoriais locais, decorrentes da implantação deste empreendimento (ARAÚJO; ROCHA, 2008).

A reserva Alcobaça recebeu esse nome em homenagem a antiga vila de Alcobaça que recebeu projetos ali instalados e inconclusos, tais como a estrada de ferro e a construção da hidrelétrica do Tucuruí. O nome dado a região antes da criação da reserva, era região do Caraipé, sendo que até hoje, os moradores mais antigos denominam a região de Caraipé e não de Alcobaça.

Segundo o SNUC em seu artigo 20º destaca que uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), unidade de conservação de uso sustentável, se caracteriza por ser uma área natural que abriga populações tradicionais, cuja existência baseia-se em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais e que desempenham um papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica.

As reservas de desenvolvimento sustentável têm como principal objetivo preservar a natureza e, ao mesmo tempo, assegurar as condições e os meios necessários para a reprodução e a melhoria dos modos e da qualidade de vida e exploração dos recursos naturais das populações tradicionais, bem como valorizar, conservar e aperfeiçoar o conhecimento e as técnicas de manejo do ambiente, desenvolvido por estas populações (BRASIL-SNUC, 2000).

3.2 O AMBIENTE

O ambiente da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Alcobaça segundo Ribeiro et. al. (1995), pertence à bacia do rio Tocantins-Araguaia, esta bacia apresenta uma grande área de captação, que se estende de 46º a 55º oeste e 2º a 18º Sul, drenando uma área de 767.000km², dos quais 343.000km² correspondem ao rio Tocantins, 382.000km² ao rio Araguaia (seu principal afluente) e 42.000km² ao rio Itacaiúnas.

A configuração do Tocantins- Araguaia é no sentido latitudinal alongada, abrangendo áreas dos Estados de Goiás, Mato Grosso, Pará, Maranhão e Distrito Federal e ainda fazendo limites com as bacias do Paraná, Paraguai, Xingu, São Francisco e Parnaíba. Várias conexões existem ou são supostas ao nível das cabeceiras e que possibilitam a dispersão dos peixes, aumentando, assim, a área de distribuição de algumas espécies. No Pará na região de Tucuruí as altitudes são inferiores a 100 metros (RIBEIRO ET AL., 1995; MÉRONA ET AL, 2010).

Essas particularidades a bacia Araguaia-Tocantins, apresenta uma vasta biodiversidade ictiológica. O trecho do baixo Rio Tocantins, onde se localiza a usina hidrelétrica de Tucuruí-UHT, de acordo com Mérona et. al (2010) a região era geomorfologicamente, antes da formação do lago, uma região propícia a diversidade e abundância da ictiofauna, configurando uma relação forte de pesca na região.

A reserva Alcobaça está localizada no grande lago. O lago de Tucuruí tem cerca de 100 km de extensão, por 18 km de largura e tem um meandro de cerca de 1500 ilhas que compõem um cenário amplo e diversificado, tanto no que se refere ao ecossistema que findou por se criar no decorrer de sua formação, como pela variedade de atores sociais resultantes de um processo de formação local, mas oriundo também de movimentos migratórios avançando sobre áreas de fronteira, como a Amazônia. (JATOBÁ, 2006).

4. A PESCA: IMPORTÂNCIA, CONFLITOS E ESCASSEZ DE RECURSOS.

Trinta anos depois da construção da barragem de Tucuruí, a pesca no lago de Tucuruí, ainda é considerada intensa. De acordo com Cintra et al. (2007) os peixes da região do reservatório de Tucuruí, são de extrema importância econômica e social para os municípios

que estão a montante e a jusante, mas especialmente para os pescadores que residem no lago e que vivem diretamente da ictiofauna.

Segundo estudos realizados por Camargo e Petreire (2004) até o início dos anos 90, cerca de 6.000 pescadores atuavam no reservatório, movimentando R\$ 4,2 milhões por ano. Estes números, de acordo com estimativas dos presidentes das colônias de pescadores do entorno do reservatório, permanecem atuais. Os pescadores locais atuam com artes de rede e anzol, e suas principais espécies-alvo são o mapará, (*Hypophthalmus marginatus*, Valenciennes, 1840), capturado apenas com rede; o tucunaré (*Cichla spp.*), capturado predominantemente com anzol, e a pescada (*Plagioscion squamosissimus*, Heckel, 1840), capturada com rede ou anzol.

A vegetação submersa, provocada pela formação do lago estimulou uma alta produtividade primária no reservatório, isso ocasionou um estoque crescente de recursos pesqueiros, inclusive do filtrador *Hypophthalmus marginatus* que, atualmente, é uma das principais espécies comerciais da região. Porém esta situação de aparente calma e estabilidade de estoque não deixou de despertar o interesse dos órgãos ambientais governamentais e instituições não-governamentais, relacionados ao setor pesqueiro.

O crescimento da economia local, impulsionado pela construção da barragem e facilidade de acesso, tem provocado um aumento na pressão sobre os recursos naturais, exigindo o imediato planejamento daquilo que se pretende realizar a médio e longo prazo (CAMARGO; PETREIRE, 2004).

Desta forma o tucunaré - *Cichla spp.* (Figura 1) como já mencionado, é uma das espécies mais importante para a população de pescadores da reserva, pois é base do consumo local e fonte de renda pelo seu fácil aceite no mercado, este fato chama atenção para o manejo.

Figura 1 - Tucunaré - *Cichla spp.*



Fonte: Almeida, 2013.

5. PERSPECTIVAS PARA O MANEJO DA ESPÉCIE *Cichla spp.*

5.1 ACORDOS DE PESCA

A proposta de acordo de pesca na área desse estudo, pode ser válida para o manejo comunitário, Almeida (2006) pesquisou este tipo de manejo com pescadores de pequena escala no Baixo Amazonas, e mostrou que esta proposta se desenvolvida obedecendo todas as regras, pode ocasionar a conservação dos recursos pesqueiros. A Instrução Normativa do IBAMA, traz o acordo de pesca como sendo:

Um conjunto de medidas específicas decorrentes de tratados consensuais entre os diversos usuários e o órgão gestor dos recursos pesqueiros em uma determinada área, definida geograficamente (BRASIL- Instrução Normativa nº29\IBAMA, 2002).

Esses acordos podem ser propostos para o manejo na reserva Alcobaça, pois a partir da identificação dos problemas existente, como os tipos de técnicas e apetrechos utilizados que prejudicam a estabilidade ao tucunaré- *Cichla spp.*, o manejo comunitário se aplicaria nas comunidades da reserva.

Esse manejo, implicaria diretamente na espécie estudada, a partir da organizada dos pescadores com o cumprimento das normas e regras em períodos proibidos para captura.

Nesse sentido, para este tipo de acordo, as comunidades deveriam organizar-se através dos líderes comunitários e levariam para as reuniões do conselho da Alcobaça (órgãos governamentais e não governamentais, colônia de pescadores e comunidade da reserva em geral) as propostas dos acordos de pesca, onde os próprios pescadores poderiam fazer a fiscalização com bases, impedindo o acesso de pescadores externos nos rios da reserva em período de reprodução da espécie e entre os pescadores da reserva seria regulado o tipo de apetrecho utilizado na captura da espécie.

Levando em conta estudos de McGrath (1998) no modelo de manejo comunitário, pescadores das comunidades controla o acesso e o uso de um território pesqueiro bem definido. No caso dos pescadores Alcobaça o território de pesca está bem definido, é o próprio território da reserva, já regulamentado o uso e acesso na criação desta unidade de conservação. Os pescadores locais só tem que regulamentar as regras de uso com a participação da SEMA, ELETRONORTE, Colônia de Pescadores e outras instituições envolvidas na gestão da reserva, pois a fiscalização é uma responsabilidade da comunidade que recebe o apoio dos outros órgãos.

5.2 APOIO NO PERÍODO DE SECA NO LAGO

Tratando da sazonalidade da área de estudo, o período em que o lago se encontra com a água baixa, chamado aqui de seca, e com a água elevada chamado aqui nesse trabalho de cheia, vai muito além de período chuvoso ou não chuvoso na Amazônia.

Embora tenha sido identificado que os pescadores da Alcobaça compreendem que essa dinâmica das águas, acontece pela pluviosidade amazônica, foi constatado que o nível das águas também está diretamente relacionado com o funcionamento da usina, diretamente ligado a produção de energia elétrica.

Nesse sentido, vale ressaltar que independente das causas que dinamizam o nível da água, as dificuldades no período de seca são muito mais evidentes para população. A partir dessa lógica, o Estado poderia criar programas e/ou projetos com alternativas de sobrevivência para estes pescadores nessa época. Uma das alternativas seria o apoio no transporte para a captura e comercialização do tucunaré, já que as embarcações utilizadas no período de cheia ficam restritas aos níveis dos rios no período de seca do lago.

Outra alternativa seria criar meios de outros tipos de produção para a redução de captura do tucunaré, dando assim o tempo necessário para o crescimento da espécie, já que no período de seca, a forma mais prática de captura desta espécie é o arpão e a zagaia, modelos considerados ilegais e invasivos a conservação da espécie.

Como as unidades de conservação de uso sustentável já trazem em seu objetivo um discurso de apoio as populações locais para a conservação dos recursos naturais, esta proposta serviria de apoio as populações nessa época em que tudo está mais difícil para as comunidades. Nesse caso a SEMA e a ELETRONORTE seriam as principais frentes de acordos com a população, servindo para o manejo e conservação do tucunaré através de apoio e alternativas de outras atividades.

5.3 GESTÃO COMPARTILHADA: METAS PARA O MANEJO DO CICHLA SPP.

Considerando a proposta de gestão compartilhada, alguns estudos desenvolvidos mostram que esse tipo de gestão está ligada diretamente na eficácia do manejo comunitário (SEIXAS ET. AL., 2011; KALIKOSKI ET AL., 2009; BENATTI ET. AL., 2003; OSTROM, 2002). Assim a proposta de manejo do tucunaré- *Cichla spp.* na reserva de desenvolvimento sustentável Alcobaça no lago de Tucuruí, orienta-se que a comunidade de pescadores, em parceria com os órgãos e instituições governamentais que estão envolvidas na gestão da Alcobaça, desenvolvam em conjunto as normas, as regras e as devidas estruturas que a legislação traz, para a gestão participativa dos recursos pesqueiros da região, a partir dos

acordos de pesca da espécie *Cichla spp.*. A Instrução Normativa nº 29, de 2002 do IBAMA, trás em seus anexos procedimentos para se estabelecer acordos de pesca (Quadro 01).

Quadro 01- Estabelecimento para acordos de pesca

PROCEDIMENTO PARA ESTABELECIMENTO DE ACORDOS DE PESCA	
1- MOBILIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ·Planejar as reuniões comunitárias; ·Encaminhar convite oficial a todos os segmentos, relacionados com a atividade pesqueira, com pauta, dia, local e horário, com ciência (folha com assinatura); ·Realizar reunião com lideranças comunitárias, representantes de Colônia de Pescadores, Órgão Estadual de Meio Ambiente.
2-REUNIÕES COMUNITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> ·Apresentar o problema; ·Discutir as diferentes idéias e propostas considerando a legislação vigente, na busca da construção do consenso; ·Eleger representantes das comunidades para encaminhar, discutir e defender suas propostas na Assembléia Intercomunitária; ·Convidar, para acompanhamento técnico, representantes do IBAMA e outras instituições parceiras.
3-ASSEMBLEIAS INTERCOMUNITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> ·Convidar os representantes de todas as comunidades envolvidas no Acordo, assim como os demais usuários e/ou grupos de interesse nos recursos naturais da área a ser manejada, tais como: Colônia de Pescadores local, associações, organizações ambientalistas, sindicatos; ·Apresentar as diferentes propostas existentes; Sistematizar e Aperfeiçoar as propostas; ·Convidar, para acompanhamento técnico, representantes do órgão ambiental competente e outras instituições parceiras.
4- RETORNO DAS PROPOSTAS PARA AS COMUNIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ·Cada representante volta à sua comunidade e apresenta e esclarece as propostas pré-aprovadas durante a Assembléia Intercomunitária; ·Se pertinente, as comunidades podem encaminhar novas sugestões.
5- ASSEMBLEIAS INTERCOMUNITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> ·Devem ser realizadas quantas Assembléias se fizerem necessárias até se obter um consenso das propostas entre os diferentes usuários da área a ser manejada.
6-ENCAMINHAMENTO AO ÓRGÃO COMPETENTE	<ul style="list-style-type: none"> ·A proposta de Acordo de Pesca acompanhado da Ata da Assembléia que o aprovou, contendo as assinaturas de todos os representantes das comunidades e demais participantes, deve ser encaminhada ao órgão competente, através de Ofício, solicitando sua regulamentação através de Portaria Normativa Complementar. ·O órgão de posse da documentação elaborará minuta de Portaria regulamentando o referido Acordo e encaminhará para apreciação técnica e jurídica, e demais providências cabíveis.
	Uma vez a Portaria publicada no Diário Oficial da

7- DIVULGAÇÃO DA PORTARIA	<p>União, recomenda-se distribuir cópias a todas as comunidades e instituições que participaram das discussões referidas.</p> <p>· Ainda, se possível, divulgar a Portaria pelos meios de comunicação disponíveis.</p>
8- MONITORAMENTO	<p>· O monitoramento do Acordo de Pesca deve ser estabelecido com base em métodos e indicadores possíveis de serem cumpridos.</p> <p>· Recomenda-se que o plano de monitoramento estabelecido seja acompanhado de técnico de órgão ambiental, preferencialmente IBAMA, OEMAs, ONGs.</p>
9- AVALIAÇÃO	<p>· Com base nas informações disponibilizadas pelo monitoramento, deverão ser realizadas avaliações anuais do Acordo de Pesca para análise dos resultados e alterações que se fizerem necessárias.</p>

Fonte: Adaptado do anexo I da Instrução Normativa nº20 de 2002 do IBAMA.

Para um manejo comunitário do *Cichla spp.* na reserva Alcobaça, os órgãos\instituições e pescadores locais, precisam implantar (Quadro 02):

Quadro 02- Expectativas para o manejo a partir de acordos de pesca na RDS Alcobaça.

CENÁRIOS ESPERADOS PARA 5 A 10 ANOS TENDO CUMPRIDO OS ACORDOS PARA O MANEJO COMUNITÁRIO DA RDS ALCOBAÇA-TUCURUÍ/PA
<ul style="list-style-type: none"> ● Criação Conselhos de Pesca. Os Conselhos são compostos de representantes de todas as comunidades localizadas na reserva Alcobaça, já que em todas as comunidades da reserva residem pescadores.
<ul style="list-style-type: none"> ● Os Conselhos se reúnem mensalmente e são responsáveis pela elaboração e implementação dos acordos de pesca. Os acordos de pesca são acordos intercomunitários que definem as regras para a pesca nos rios da reserva, tais como: área a ser manejada, tipos de técnicas e apetrechos a seres utilizadas na captura do <i>Cichla spp.</i>, os pescadores externos da reserva só podem pescar a espécie manejada com anzol e em pequenas embarcações fora dos períodos de reprodução, nessa época os pescadores que residem na Alcobaça podem pescar, mas existe uma quantidade equivalente para cada família, sendo que em todo o ano só será permitida a pesca com anzol, inclusive no período de seca dos rios da reserva.
<ul style="list-style-type: none"> ● Já houve as escolhas dos agentes ambientais voluntários para organizar a fiscalização dos rios da reserva, com o apoio dos fiscais da SEMA, esses agentes são credenciados por órgãos competentes que dão autonomia para essa fiscalização. Para esta fiscalização e monitoramento os pescadores receberam capacitação dos órgãos competentes.
<ul style="list-style-type: none"> ● Nos torneios de pesca esportiva, além da SEMA os pescadores fazem a fiscalização, o tucunaré que por algum motivo não poder retornar ao seu habitat natural será doado para os pescadores da reserva.
<ul style="list-style-type: none"> ● Há uma cobrança de taxa sobre a captura de peixes na Alcobaça, a fim de gerar fundos para custear as atividades dos Conselhos e dos agentes ambientais. Por exemplo, R\$ 0,50 a cada quilograma de <i>Cichla spp.</i> capturado e comercializado.
<ul style="list-style-type: none"> ● No período de seca os pescadores tem apoio da ELETRONORTE para a agricultura (mandioca, milho...) e até mesmo na pesca para escoar a produção.
<ul style="list-style-type: none"> ● Os pescadores têm auxílio para armazenar e comercializar a espécie sem perder a produção por falta de gelo, por exemplo. Em um cenário de coletividade.

- O envolvido no acordo que descumprir as regras será proibido de comercializar o pescado capturado, podendo realizar a pesca apenas para consumo próprio.

Fonte: Diagnóstico bibliográfico e de campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. T. de. **Manejo de Pesca na Amazônia Brasileira**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

ALVES, M. C. B.; BARTHEM, R. B.. **A pesca comercial dos “tucunarés” *Cichla spp.*** (Perciformes, Cichlidae) no reservatório da UHE-Tucuruí, rio Tocantins, PA. Boletim do Instituto de Pesca, São Paulo, v.34, n.4, p.553-561, 2008.

ARAÚJO, A. R.; ROCHA, G. M. **Unidades de Conservação em Tucuruí/PA como instrumento de Gestão Territorial**. In: IV Encontro Nacional da Anppas. Brasília-DF. 2008.

BENATTI, J. H.; MCGRATH, D. G.; OLIVEIRA, A. C. M. de. **Políticas públicas e manejo comunitário de recursos naturais na Amazônia**. Ambient. soc., Campinas, v. 6, n. 2, Dec. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002. **Sistema Nacional de Unidade de Conservação da Natureza – SNUC**: 3. ed. aum. Brasília: MMA/SBF, 2003.52p.

BRASIL. Instrução Normativa nº 02, de 25 de janeiro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos administrativos para a inscrição de pessoas físicas no **Registro Geral da Atividade Pesqueira nas categorias de Pescador Profissional e de Aprendiz de Pesca no âmbito do MPA**. Disponível em: > sinpesq.mpa.gov.br/.../instrucao_normativa_02_26jan11_retificada%20 < Acesso: 05 fev.2014.

_____. Instrução Normativa nº 29, de 31 de dezembro de 2002. Estabelece critérios e procedimentos para regularização de **Acordos de Pesca em comunidades pesqueiras**. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/documentos-recursos-pesqueiros/instrucao-normativa/> Acesso: 05 fev.2014.

_____. Instrução Normativa nº 01, de 18 de setembro de 2007. Disciplina as diretrizes, normas e procedimentos para a elaboração de **Plano de Manejo Participativo de Unidade de Conservação Federal das categorias Reserva Extrativista e Reserva de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: > <http://www.icmbio.gov.br/portal/quem-somos/legislacao/instrucoes-normativas.html> < Acesso: 22 jan.2014.

CAMARGO, S. A. F. de.; SOUZA, A.S.; CAMARGO, T.R.L. **O direito pesqueiro no ordenamento jurídico brasileiro**. In. CAMARGO, S.A.F. & CAMARGO, T.R.L.(orgs). Direito, política e manejo pesqueiro na Bacia Amazônica. São Carlos: RiMA editora, 2012.

CAMARGO, S. A. F. de; PETRERE JR, M. **Análise de risco aplicada ao manejo precaucionário das pescarias artesanais na região do reservatório da UHE-Tucuruí (Pará, Brasil)**. Acta Amazônica, Manaus, 2004.

CASTRO, F. de; HOGENBOOM, B.; BAUD, M. **Governança ambiental na América Latina: para uma agenda de pesquisa mais integrada.** *Ambient. soc.*, São Paulo, v. 14, n. 2, dez. 2011.

CINTRA, I. H.; JURAS, A. A.; ANDRADE, J. A.; OGAWA, M. **Caracterização dos embarques pesqueiros na área de influência da usina hidrelétrica de Tucuruí, estado do Pará, Brasil.** *Boletim Técnico-Científico do CEPNOR*, v. 7, p. 135-152, 2007.

FEENY, D. BERKES, F. McCAY, B. ACHESON, J.. **A Tragédia dos Comuns Vinte e Dois Anos Depois.** Páginas 17 a 42. In DIEGUES, A.C. e MOREIRA, A.C. (Orgs). *Espaços e Recursos Naturais de Uso Comum.* NUPAUB-USP, São Paulo.

HARDIN, G. **The tragedy of the Commons.** *Science*, V. 162, n. 3859, p. 1243-1248. 1968.

JATOBÁ, S. U. S. **Gestão do Território e a produção da socionatureza nas Ilhas do Lago de Tucuruí na Amazônia Brasileira.** Tese apresentada ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, 2006.

KALIKOSKI, Daniela Coswig; SEIXAS, Cristiana Simão; ALMUDI, Tiago. **Gestão compartilhada e comunitária da pesca no Brasil: avanços e desafios.** *Ambient. soc.*, Campinas, v. 12, n. 1, jun. 2009.

MAGALHÃES, S. B. **Política e sociedade na construção de efeitos das grandes barragens: o caso Tucuruí.** *In: Tenotã- Mõ: Alertas sobre conseqüências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu.* Organizador: A. Oswaldo Sevá Filho. 344p. Editora IRN, 2005.

MÉRONA, B. de. **Ecologia da pesca e manejo pesqueiro na região amazônica.** *Bol. Mires: Para. Endio Goeldi, ser. Antropol. Il(?)*, 1995.

MÉRONA, B. de; JURAS, A. A.; SANTOS, G. M. dos; CINTRA, I. H. **Os peixes e a pesca no baixo Rio Tocantins: vinte anos depois da UHE Tucuruí.** Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A – Eletrobrás Eletronorte. Brasília, 2010.

McGRATH, D.; CASTRO, F.; CÂMARA, E.; FUTEMMA, C. **Manejo Comunitário de Lagos de Várzea e o Desenvolvimento Sustentável da Pesca na Amazônia.** *Novos Cadernos NAEA*, Vol 1 (2),l. p. 5-34. 1998.

OSTROM, E. **Reformulando los bienes comunes.** In SMITH, Richard Chase & PINEDO, Danny. *El cuidado de los bienes comunes: gobierno y manejo de los lagos y bosques en la Amazonía.* Lima-Peru: IEP, Instituto del Bién Comun, 2002.

RIBEIRO, M. C. L. B., PETRERE - JUNIOR, M., Juras, Anastácio Afonso. **Ecological integrity and fisheries ecology of the Araguaia – Tocantins river basin, Brazil.** *Regulated Rivers: Research & Management*, 11: 325 - 350, 1995.

SANTOS, G. M. dos; SANTOS, A. C. M. dos. **Sustentabilidade da pesca na Amazônia.** *Estudos Avançados*, São Paulo, 2005.

SEIXAS, C. S. KALIKOSKI, D.; ALMUDI, T.; BATISTA, V.; COSTA, A.; DIOGO, H.; FERREIRA, B.; FUTEMMA, C.; MOURA, R.; RUFFINO, M.; SALLES, R.; THÉ, A.

Gestão compartilhada do uso de recursos pesqueiros no Brasil: elementos para um programa nacional. Ambient. soc., São Paulo , v. 14, n. 1, jun. 2011.

Recebido em 17.03.2019
Aprovado em 24.03.2019

ENSAIOS ETNOFOTOGRAFICOS

PRODUÇÃO ARTESANAL ENTRE OS WAI-WAI EM ESPAÇOS DE UMA CASA DE APOIO A SAÚDE INDÍGENA

Nádile Juliane Costa de Castro¹

Os povos indígenas possuem pelo Sistema Único de Saúde (SUS) o direito a serviços específicos da rede de atenção à saúde, entre eles polos administrativos e casas de apoio à saúde. No caso da etnia Wai-wai, estes recebem atendimento multiprofissional de saúde pela Casa de Apoio de Saúde Indígena de Oriximiná, município do oeste do Pará. São territórios, em geral, em um contexto biomédico, mas que se direcionam por práticas interculturais conforme preconizado pela Política Nacional de Atenção a Saúde dos Povos Indígenas.

Por certo, há uma necessidade de um o cuidado cultural nestes espaços, que é uma assistência a saúde pautada nas singularidades de povos, populações e comunidades locais considerando seus saberes, fazeres e realidades (LEININGER, 2001). A saúde é um traço cultural que está ligada a valores e concepções que fazem parte do seu constructo. Está baseada na cultura humana, e por tal, tem dentro do seu processo a formalização de instituições e organizações por onde as ações direcionadas são realizadas. Logo, o SUS, por exemplo, é uma instituição que influencia no cuidar e produzir saúde por meio de regras culturais técnicas ou tradicionais (CAMPOS, 2002).

A etnia *Wai-wai* possui a maior população no contexto de Oriximiná. Estes povos estão presentes principalmente na reserva *Mapuera*, que está localizada a margem esquerda do Rio *Mapuera*, com acesso por via fluvial através da cachoeira porteira, ou por via aérea, da sede municipal por aproximadamente 60 minutos.

A produção de seu artesanato é caracterizada pelo uso do *Morototo* (*Schefflera morototoni*). São colares, bolsas, instrumentos de origem xâmanica e adornos. O processo de aprendizagem do artesanato *Wai-wai* se dá através da oralidade. A confecção em geral é realizada por mulheres e repassadas para as gerações mais novas. A comercialização destes artefatos é um meio de renda, e são realizados diretamente pelo indígena ou por meio de lideranças da etnia. O processo de construção possui várias etapas: coleta do material (sementes naturais), preparação da matéria prima com coloração principalmente nas cores vermelha e roxa, além da cor natural da semente. Há também a implementação do processo com produtos como linhas de algodão e arame, para então ser finalizada a confecção.

¹ Doutora em Ciências Socioambientais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará. Mestre em doenças tropicais. Especialista em saúde pública. Graduada em Enfermagem. Pesquisa ensino, cultura e saúde de populações da Amazônia. E-mail: nadiledecastro@hotmail.com

Este ensaio foi executado no ano 2018 e reúne um grupo de imagens que mostram a rotina diária dos povos da etnia *Wai-wai* na CASAI de Oriximiná, PA. As 10 imagens representam não somente os fazeres, mas o contexto da atenção aos povos indígenas da Amazônia como afirma Simonian (2007).

REFERÊNCIAS

CAMPOS, G. W. S. Sete considerações sobre saúde e cultura. **Saúde e Sociedade**, v. 11, p. 105-115, 2002.

LEININGER, M. Culture Care Diversity and Universality: a theory of Nursing. Boston: **Jones and Barlett Pubs.** XVI. 432p. 2001.

SIMONIAN, L.T.L. Uma relação que se amplia: fotografia e ciência sobre e na Amazônia. **Imagens e pesquisas: ferramentas para compreensão da realidade amazônica.** Belém: Editora do NAEA. p. 15-52; 2007.

Recebido em 02.02.2019
Aprovado em 27.02.2019













VIDUAS LIBERI¹ NA NOITE BRAGANTINA

Daniel dos Santos Fernandes²
Karla Juliana da Silva Oliveira³

Sempre em busca de novos caminhos, novas perspectivas libertárias, percorreu-se a noite bragantina almejando lugares com grupos que tinham como característica, uma forte consciência crítica ao modelo das estruturas do sistema capitalista, ou de qualquer tipo de sociedade opressora, um lugar em que se sentiria literalmente *liberi*.

Bragança, localizada na região nordeste do Pará, a cerca de 210 quilômetros de Belém, capital do Estado, é um dos municípios mais procurados pelos turistas ao longo do ano. A cidade, de origem portuguesa, guarda na sua cultura características religiosas marcantes. Por estar localizada à margem esquerda do rio Caeté, Bragança é carinhosamente chamada de a 'Pérola do Caeté'. A manifestação cultural de forma mais completa é a celebração da Festividade do Glorioso São Benedito, com a Marujada. O que o cotidiano nega àquelas pessoas o tempo da festa proporciona.

E o cotidiano? O que fazer no dia-a-dia, em especial, na noite bragantina? Para saciar essas buscas, sugerem-se alguns lugares alternativos, em especial, um bar chamado "Viuva Negra". Exatamente assim, "Viuva" sem acento, o que gera uma dúvida, quanto à escrita e seus objetivos: tratava-se de erro ortográfico ou de uma escrita proposital, para que gerasse uma gama de significado? Local frequentado também por professores e estudantes universitários, daquela localidade, os quais não deixariam passar um acento agudo, por mais constrangedor que fosse fazer essa observação à dona do estabelecimento.

Ao adentrar o "Viuva" percebeu-se a característica de grupos e organizações vinculados a sociedade alternativa. Uma força de expressão social - ecológica, no planeta, via para a paz e o bem-estar da humanidade. Muitos desses grupos atuam dentro da própria sociedade com objetivo de transformá-la.

Eu não tenho receio de reconhecer que as comunidades alternativas são uma fuga. Mas são uma fuga no bom sentido da palavra. Quem não deseja fugir desta vida de tensão e correr para a paz necessária? Quem não deseja se livrar do veneno químico para se alimentar de forma natural? Quem não almeja se livrar da ditadura do relógio

¹ *Viduas Liberi*, viúva livre em Latim.

² Doutor em Ciências Sociais/Antropologia, Docente e Líder do Grupo de Pesquisa LELIM do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Bragança/PA. E-mail: dasafe@msn.com.

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Bragança/PA. E-mail: karlaoliveirame2018@gmail.com

e passar a viver de acordo com os ciclos da natureza? É uma aspiração a fuga deste sistema de exploração do homem pelo homem para uma fraternidade entre irmãos (TAVARES 1956, p. 63).

Segundo Tavares (1956), as primeiras pessoas a usarem o termo “sociedade alternativa” foram o francês François Fourier e o inglês Robert Owen. Eles foram socialistas utópicos e usaram pela primeira vez o termo *sociedade alternativa* no princípio do século XIX. Fourier e Owen são considerados os pais do cooperativismo e foram fortes críticos do sistema capitalista de sua época. Acreditavam numa *sociedade alternativa* cooperativista autônoma e autossuficiente. Acreditavam que o cooperativismo asseguraria uma sociedade justa.

Fourier chamou essa sociedade de "falanges" (Comunidades). Owen se dedicara ao escrever e defender uma visão de cooperativismo negando as instituições como o Estado, família e religião. Acreditava que essas instituições limitavam a liberdade dos seres humanos. Fourier foi também o primeiro a reivindicar uma sociedade onde as mulheres deveriam ser emancipadas e teriam direitos iguais aos homens.

Viva a Sociedade Alternativa / Se eu quero e você quer / Tomar banho de chapéu
Ou discutir Carlos Gardel / Esperar Papai Noel / Faze o que tu queres / Pois é tudo
da lei / Todo homem e toda mulher / é uma estrele / Todo homem tem direito de
trepar na árvore / quando quiser e comer os frutos da terra / o numero 666 chama-se
Aleister Crowley / Viva o Novo Aeon / a 3ª raça da civilização do futuro.
("Sociedade alternativa". Raul Seixas/Paulo Coelho, 1974)

O Bar “Viuva Negra”, com características alternativas, tinha como dona do estabelecimento uma mulher chamada “Moema”. Ambiente que inspirava à liberdade de expressão, tanto quanto transpirava essa tal liberdade. Pode-se dizer que todos eram *Viduas Liberi* enquanto lá permaneciam. Enquanto se estava vivendo como uma “viuva livre” percebeu-se o quão rico era aquele lugar. Lugar com manifestações artísticas *sine qua non*⁴ para caracterizá-lo como um bar realmente alternativo. Pinturas e desenhos daqueles que ali frequentam, faziam parte da decoração do ambiente, e que, segundo a proprietária, são renovados a cada seis meses. Além disso, a música da banda local “Matutos” trazia melodias enaltecidas à “Pérola do Caeté”.

Embora cada ser humano pense de forma diferente, o local possibilitava a convivência sem conflitos e sem guerras e antagonismos. Assim, não obstante, os conflitos façam parte da sociedade alternativa, eles são transferidos do plano físico para o plano do diálogo, o que

⁴ *Sine qua non*- extremamente importante, essencial.

favorece o dialogismo entre sujeitos diferentes, mantendo o respeito e serenidade do lugar. A sociedade do movimento *Hippie*, presente no Viuva Negra, inspirava-se numa vida comunitária alternativa. Ao se organizarem em comunidades igualitárias, também defendem o amor livre e a igualdade entre os sexos.

Não menos que isso, o Viuva Negra, acolhia a qualquer um, independentemente de suas condições, sejam elas quais forem. Para estar no estabelecimento, precisava se abster de todo e qualquer preconceito. Em seus dois anos de existência, a tabacaria é o que de mais novo o Bar trazia aos seus frequentadores, a venda de mel e fumo feito com canela e outras especiarias dava ao lugar o aroma de “cravo e canela”. A noite Bragantina, de fato oferece uma diversão alternativa e autêntica, na qual se assume a liberdade de ser o que realmente é. Assume-se o ser viúva, *Viduas Liberi*.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

CARVALHO, G. **A festa do “Santo Preto”: Tradição e percepção da marujada bragantina**. 166f. Dissertação (mestrado) Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília – UNB – Brasília. 2010.

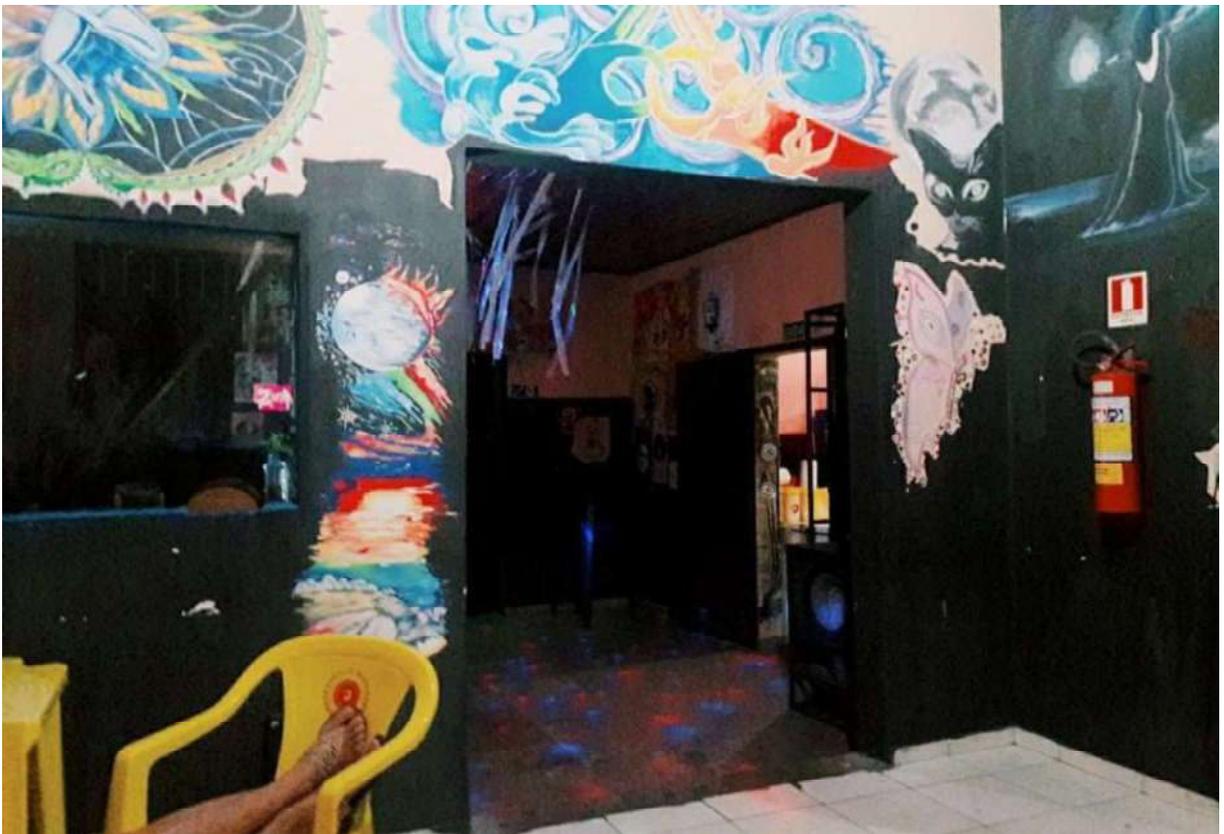
CARVALHO, W. **Raul o início, o meio e o fim**. Manaus: AMZ mídia industrial S.A. Fundação Paulo Coelho. Sociedade alternativa. Disponível em: <<http://paulocoelho.com/foundation/sociedade-alternativa.php>> Acesso em 10 de abril de 2018.

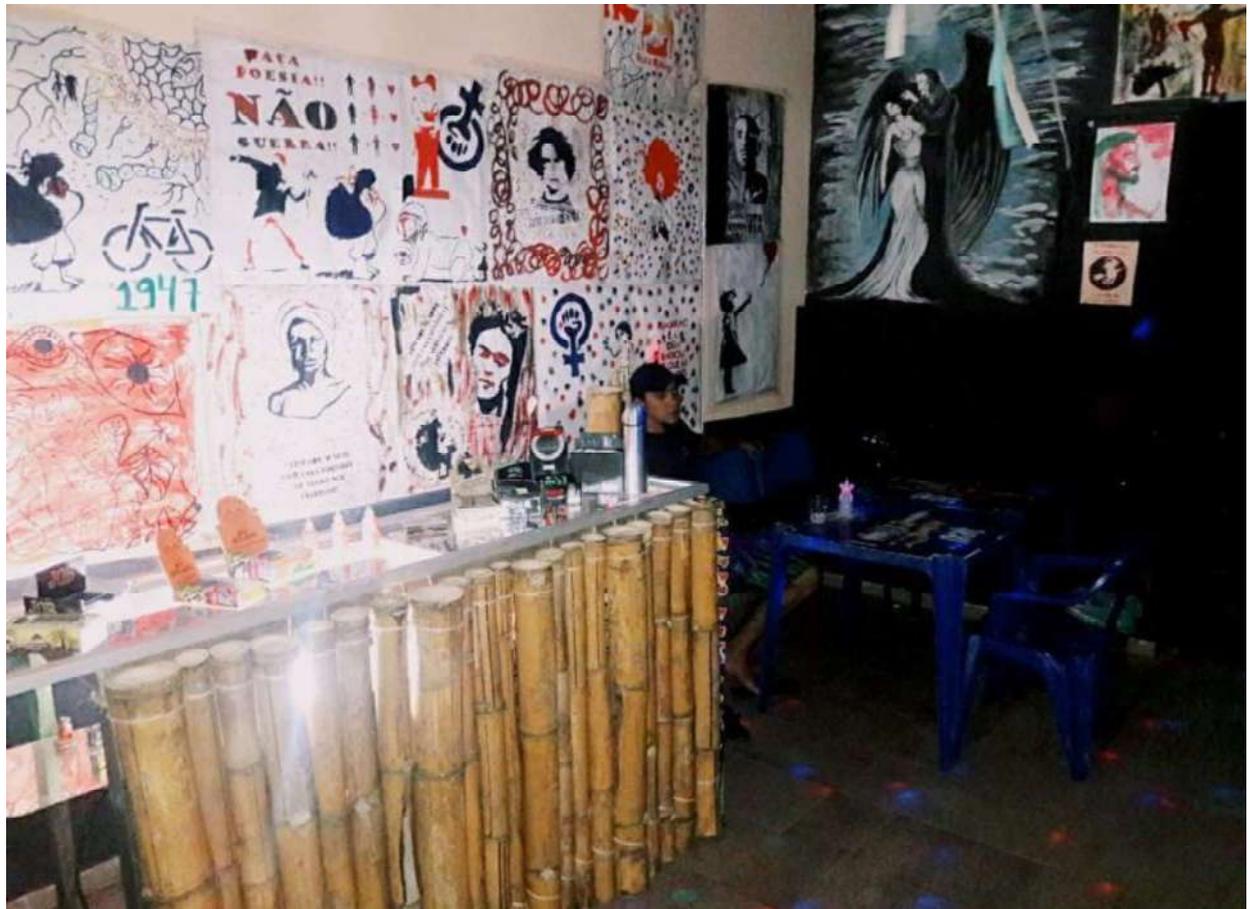
SEIXAS, R. **Sociedade alternativa**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48333/#mais-acessadas>>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

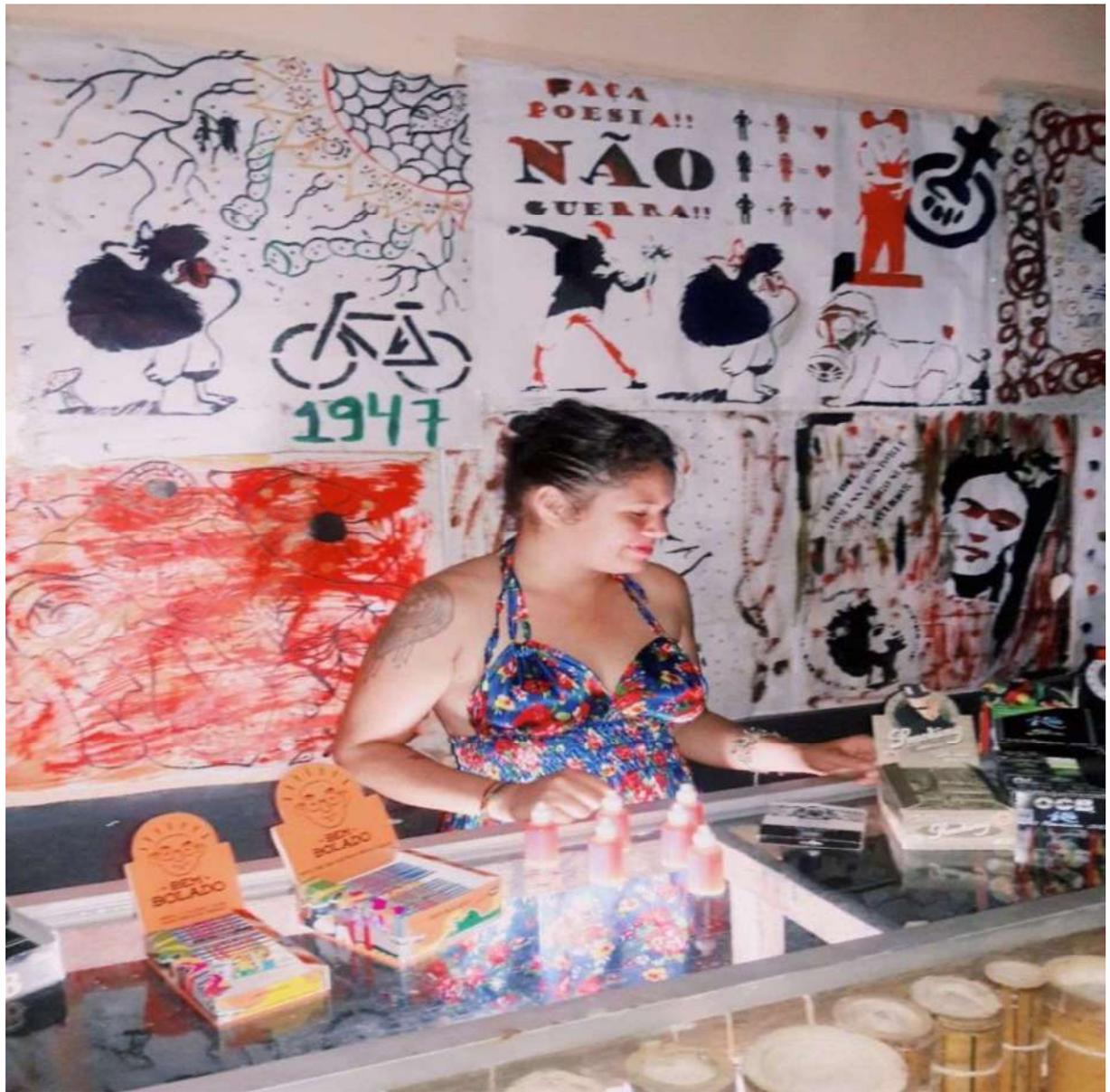
TAVARES, C. **O que são comunidades alternativas**. Coleção primeiros passos: 58 - São Paulo. Nova Cultural Brasiliense, 1956.

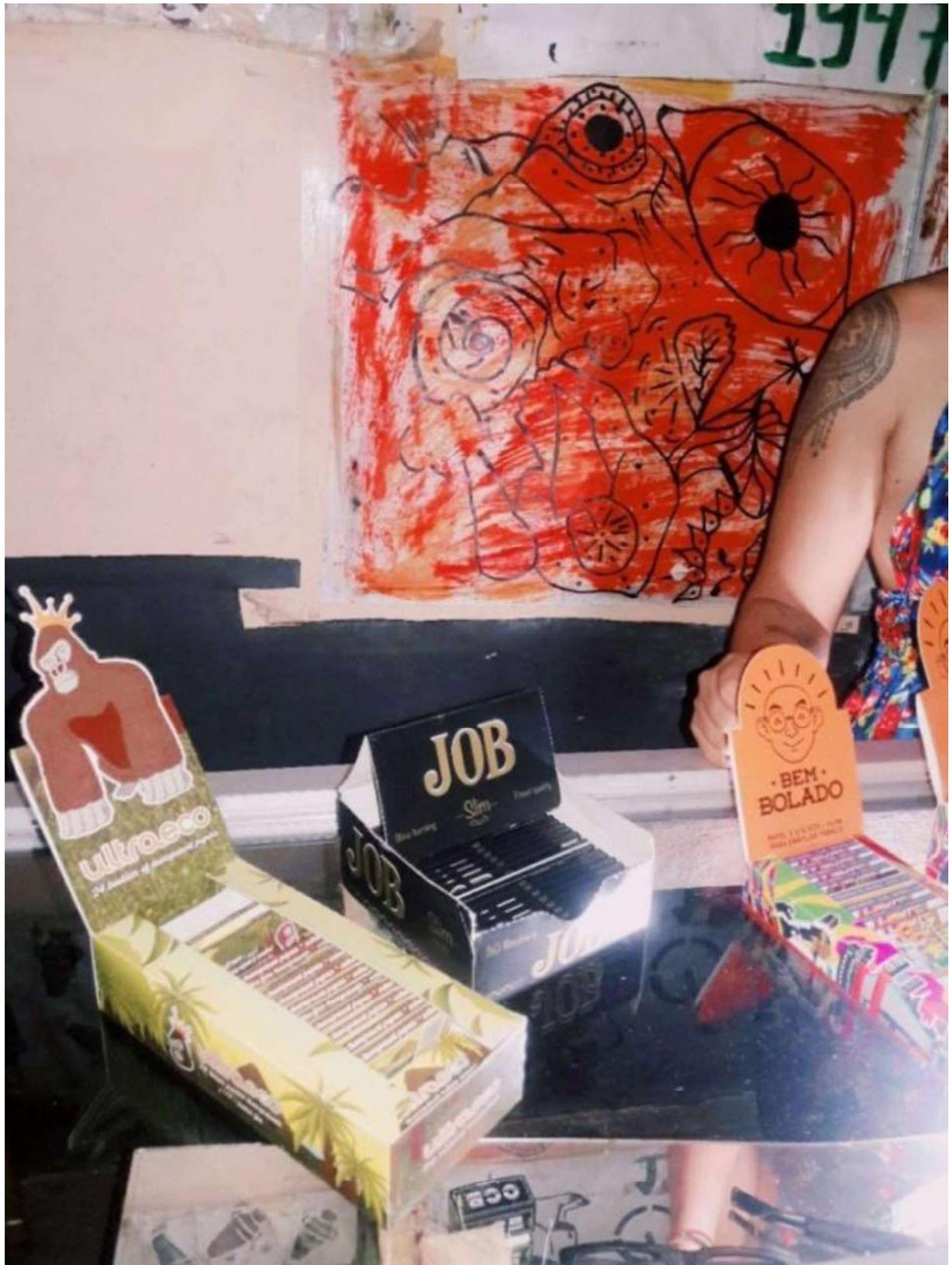
Recebido em 15.03.2019
Aprovado em 16.03.2019













**#FEITIÇO¹ (IN PROGRESS):
FAZER-PENSAR MAGIA NO CINEMA AMAZÔNIDA**

Rosilene Cordeiro²
Francisco Weyl³
José Denis de Oliveira Bezerra⁴

Pensar/fazer cinema é fazer/pensar memórias/nomadismos por entre (des)lugares, territórios/fronteiras para os quais são necessárias inúmeras viagens, cujos percursos/trajetos - para além das experiências - traduzem imagens/i-marginários, que nos impregnam e em cujas brumas desaparecemos. Pensar/fazer cinema memorial na Amazônia é, portanto, fazer/pensar cinematografias invisíveis, revisitar experiências de realizadores-ativistas e coletivos audiovisuais cujas histórias/memórias são narradas por vozes que (se) desejam falar e (se) fazer ouvir. É navegar, assim, por rios nunca navegados, até ilhas quase desaparecidas, perdidas em lembranças-pulsantes, à revelia de teorias/estratégias globais que usurpam/apagam tradições, pelo que o protagonista da História se desloca para (a partir do lado de) fora, colocar-se dentro de seu próprio lado, para se fazer comunicar, sob o seu próprio paradigma e de seus companheiros de curso.

É sobre essa experiência in-formal e coletiva (cinematográfica) de como desejamos produzir-atuar-ser-sentir-pensar-fazer-refletir-propor um processo/meio/fim na e com a Amazônia, que trabalhamos com #FEITIÇO. Um processo que se localiza na esfera da imagem/i-marginário amazônico que, sendo imagéticas suas pesquisas e práticas (em arte) como artevismo, nos revela fazedores de filmes a partir de nossa ‘casa-porto’, somos

¹ A hashtag ou jogo da velha que antecede a palavra #FEITIÇO (também propositalmente grafada em maiúsculas) é um recurso estilístico, que tem como função chamar a atenção do leitor, considerando-se que as hashtags agrupam conteúdos temáticos e facilitam pesquisas na Rede Mundial de Computadores acerca dos conteúdos por elas destacados. Por analogia ao sentido do artigo, que também refere a uma ação coletiva, pretende-se ainda destacar – por metáfora poética - a re/união de pessoas à volta da magia que é a arte cinematográfica.

² Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura (Universidade da Amazônia - 2018), Especialista em Artes Cênicas, Estudos Contemporâneos do Corpo (UFPA - 2012), Pedagoga (UFPA), Atriz (Escola de Teatro e Dança - UFPA). Per-form@triz realizadora de cena na Amazônia paraense (EMAIL: enelisorcordeiro@yahoo.com.br)

³ Doutorando em Artes Plásticas (Faculdade de Belas Artes / Universidade do Porto); Mestre em Artes, e Especialista em Semiótica (UFPA); Bacharel em Cinema (Escola Superior Artística do Porto); docente do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), poeta, realizador, cineclubista, jornalista, radialista, ensaísta, artista digital, e Doutor Honoris Causa - Academia de Letras do Brasil (EMAIL: carpinteirodepoesia@gmail.com)

⁴ Doutor em História (Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia - Universidade Federal do Pará - UFPA), Mestre em Letras: Linguística e Teoria Literária (UFPA), Licenciado em Letras-Língua Portuguesa (Universidade do Estado do Pará), professor (Programa de Pós-graduação em Artes / Escola de Teatro e Dança - UFPA), ator, diretor teatral, performer (EMAIL: denisletras@yahoo.com.br)

envolvidos sub(ob)jetiva-mente por elos afetuosos, teias invisíveis, colaborações invencíveis nas interações/relações enquanto experiência⁵e vivências que nos tocam/atravessam/transformam (BONDIA, 2002). Realizar cinema, enquanto linguagem & sistema de signos, remete/requer análises além da tela, na perspectiva de fazer-pensar-refazer-repensar a experiência refletindo as etapas da obra. E nesse junto (nos) interrogamos nela (e com ela), num permanente ser/é/será, ou nada disso. Mas, o que há em comum entre sujeitos e lugares de memória? Quais critérios a adotar no decorrer das filmagens/imagens que remetem às memórias individuais e coletivas dos sujeitos-atuantes-protagonistas (HALBWACHS, 2006) e às produções culturais amazônicas em artes como representações destas matrizes?

#FEITIÇO compreende camadas, de ‘feitura’, do filme, em vários atos, (e se) propõe fazer cinema com lentes do processo da experiência-em-ação, onde atuantes-artistas-parceiros-religiosos (Denis Bezerra, Francisco Weyl, Rubens Santa Brígida⁶), revisitam (suas) memórias, em Bragança, Capanema, Irituia, Ponta de Pedras, no Estado do Pará, onde a obra é filmada sob a direção de Rosilene Cordeiro e Mateus Moura⁷. Trabalho caudaloso que emerge nas performances guardadas no corpo que lembra, recordações presentes dos diferentes sujeitos-participantes em cada vivência nos territórios/fronteiras onde suas ações ocorrem. A Pajelança Cabocla, o Catolicismo Popular e a Umbanda (MAUÉS, 2011), religiosidades representadas por seus elementos de uso, em contato com cenários/ações dos lugares de origem das lembranças acionadas pelas representações imagéticas, relacionam memória-corpo-cultura-performance-cinema, provocando o inter-diálogo que pretendemos travar. O que temos nestas imagens-resíduos deste ensaio (coletivo) vai do cênico ao fílmico, são elementos que re-apresentem aspectos espirituais de homens a-tingidos pela magia da arte, são entendidos como curandeiros urbanos, em suas feituas existencial e iniciática, abordando seus cotidianos/vivências de encantarias presentes na cultura da vida na amazônia.

É um vigoroso trabalho da memória (BOSI 1994; 2003), de trajetórias, pessoais, e coletivas, capturadas, em vídeos, resíduos textuais, obtidos desde a oralidade às práticas culturais dos sujeitos em relação com as comunidades locais, nas quais, como resultados-meios, encontram-se já as performances cotidianas que restauram comportamentos culturais (SCHECHNER 2003; LIGIÈRO 2011) sendo a memória a generosa anfitriã.

⁵ Experiência não como algo alheio a nós, o que se encontra neste ‘fora’ mas àquilo que, ocorrendo conosco nos altera, uma vez que não está relacionado ao que passa, mas o que nos passa, não é o que acontece, mas ao que nos acontece, não o que toca, mas o que nos toca (Cf. BONDIA. Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002, p.20)

⁶ Mestrando em Formação de Professores (Fundação Universitária Iberoamericana – FUNIBER), Licenciado em Música, diretor musical, ator, produtor cultural, professor de Artes.

⁷ Mestre em Artes (Programa de Pós Graduação em Artes - Universidade Federal do Pará), cineasta, produtor de arte, ator, músico, escritor.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. [Trad.] João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação (jan/fev/mar/abr. Nº 19. 2002)

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Tao. 1994

MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira. Pajelança e Encantaria Amazônica. In: PRANDI, Reginaldo (Org.). *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Traduzido por Beatriz Sidou do original francês *La Mémoire Collective*. São Paulo: Centauro, 2006.

SCHECHNER, Richard. *O que é performance?* Tradução Dandara. Rio de Janeiro, Revista de teatro: O Percevejo, UNIRIO, Ano 11, número 12, pp. 25-50. 2003.

Recebido em 09.04.2019

Aprovado em 11.04.2019











VÍDEOS ETNOGRÁFICOS



**APETRECHOS, JUVENTUDE E ORQUESTRA: RITUALIZAÇÕES, INTERAÇÕES
E RESISTÊNCIA NO BOI DE MÁSCARAS FACEIRO**

**APETRECOS, YOUTH AND ORCHESTRA: RITUALIZATIONS, INTERACTIONS
AND RESISTANCE IN THE BOAT OF FACES MASKS**

Rondinell Aquino Palha
Daniel S. Fernandes¹

SINOPSE: Uma história de resistência cultural em São Caetano de Odivelas/PA contada através de imagens, ensaio musical e conversas. Os jovens integrantes da Orquestra Show do boi de máscaras Faceiro passam pela casa onde ficam os apetrechos do grupo, que favorecem a internalização da manifestação cultural até chegar ao quintal onde acontecem os ensaios. Chegam ao espaço de ensaio onde já tomam contato com uma atmosfera lúdica e hedônica, característica da manifestação dos bois de máscaras de São Caetano de Odivelas/Pa. Enquanto ensaiam, várias pessoas se integram ao cenário onde a cultura tem espaço, reforçando momentos de ritualizações e integrações características deste traço cultural dos odivelenses. As imagens foram captadas com uma câmera da marca Cannon, modelo T6.

PALAVRAS-CHAVE: Boi de Máscaras. Juventude. Cultura. Resistência

¹ Doutor em Ciências Sociais/Antropologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Bragança/PA. Email: dasafe@msn.com

SYNOPSIS: A history of cultural resistance in São Caetano de Odivelas/PA told through images, musical essay and conversations. The young members of the Orchestra Show of the Boi de Máscaras Faceiro pass by the house where they are the equipment of the group, which favors the internalization of the cultural manifestation until arriving at the yard where the rehearsals take place. They arrive at the rehearsal space where they already come into contact with a playful and hedonic atmosphere, characteristic of the manifestation of the Boi de Máscaras of São Caetano de Odivelas / Pa. While rehearsing, several people are integrated in the scenario where culture has space, reinforcing moments of re-updates and integrations characteristic of this cultural trait of odivelenses. The images were captured with a camera of the brand Cannon model T6.

KEYWORDS: Boi de Máscaras. Youth. Culture. Resistance

FICHA TÉCNICA

Produção: Rondinell Aquino Palha

filmagem: Rondinell Aquino Palha

Edição: Rondinell Aquino Palha

Roteiro/Texto: Rondinell Aquino Palha/ Daniel S. Fernandes

Assessoria Acadêmica: Daniel S. Fernandes

CREDITS

Production: Rondinell Aquino Palha

Filming: Rondinell Aquino Palha

Edition: Rondinell Aquino Palha

Script/Text: Rondinell Aquino Palha/ Daniel S. Fernandes

Academic Advisory: Daniel S. Fernandes

Recebido em 06.04.2019

Aprovado em 14.04.2019



MEMÓRIAS, TRADIÇÃO E DEVOÇÃO: LADAINHA EM LOUVOR A SÃO MIGUEL DA COMUNIDADE TAUERÁ DE BEJA

MEMORIES, TRADITION AND DEVOTION: LADAINHA IN LOUVOR THE SÃO MIGUEL OF THE COMMUNITY TAUERÁ DE BEJA

Samuel Antonio Silva do Rosario¹
Jocenilda Pires de Sousa do Rosario²

Sinopse: Este vídeo apresenta um recorte de uma prática cultural e religiosa de quase 100 anos, presente em uma comunidade da zona rural do município de Abaetetuba, Pará, Brasil. Durante o terceiro sábado do mês de julho é realizada na comunidade do ramal Tauera de Beja uma procissão em homenagem a São Miguel, onde a comunidade vivencia momentos dedicados a essa divindade. Uma característica marcante e bem peculiar desse momento é a prática de cantar ladainhas de maneira tradicional com vozes bem divididas e se utilizando de palavras em latim vulgar, algo que se mantém há gerações e que acabou se tornando uma das essências dessa tradição religiosa, misturando memórias e devoção. Na captura das imagens foi usada uma máquina Nikon Coolpix P520.

Palavras-chave: Tradição, Memória, Ladainha, Cotidiano.

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa LELIM – Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memórias (UFPA), e-mail: samuel.rosario@ifpa.edu.br

² Doutoranda em Estudos Literários (UFPA). Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa LELIM – Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memórias (UFPA), e-mail: jofpa16@gmail.com

Synopsis: This video presents a cut of a cultural and religious practice of almost 100 years, present in a community of the rural zone of the municipality of Abaetetuba, Pará, Brazil. During the third Saturday of the month of July a procession is held in the Tauera community of Beja in honor of St. Michael, where the community experiences moments dedicated to this divinity. A striking and peculiar characteristic of this moment is the practice of singing ladainhas in a traditional way with well-divided voices and using words in ordinary Latin, something that has been going on for generations and that has become one of the essence of this religious tradition, mixing memories and devotion. A Nikon Coolpix P520 camera was used to capture the images.

Keywords: Tradition, Memory, Litany, Everyday Life.

FICHA TÉCNICA:

Produção: Samuel A S do Rosario e Jocenilda P S do Rosario

Imagens/Operador de Câmera: Samuel A S do Rosario e Jocenilda P S do Rosario

Edição: Samuel A S do Rosario

Roteirista/Texto: Samuel A S do Rosario e Jocenilda P S do Rosario

CREDITS:

Production: Samuel A S do Rosario e Jocenilda P S do Rosario

Images/Cameraperson: Samuel A S do Rosario e Jocenilda P S do Rosario

Edition: Samuel A S do Rosario

Scriptwriter/Text: Samuel A S do Rosario e Jocenilda P S do Rosario

Recebido em 10.04.2019

Aprovado em 14.04.2019

Nova Revista Amazônica

novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com