

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

José Bittencourt da Silva  
Odilena de Jesus Moraes Freitas,  
Ana Aparecida da Silva Almeida e  
Ricardo Augusto Gomes Pereira  
Eliana Campos Pojo e Lina Gláucia Dantas Elias  
Vivian da Silva Lobato  
Ladyana dos Santos Lobato e  
Dedival Brandão da Silva  
Marília de Nazaré Ferreira-Silva  
Maria Bárbara da Costa Cardoso e  
Salomão Mufarrej Hage  
Eraldo Souza do Carmo e  
Maria Sueli Correa dos Prazeres  
Marcos Marques Formigosa e  
Benedita Sardinha  
Isonete do Socorro Sardinha Perna,  
Josiele Rodrigues Pereira e  
Rosenildo da Costa Pereira  
Glauce Vitor da Silva e  
Nayara Tavares Tadaiesky

### RESENHA

Augusto Sarmiento-Pantoja



Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA

## ARTIGOS

Raimunda Dias Duarte e  
Laura Maria Silva Araújo Alves  
Rogério Guimarães Malheiros e  
Genylton Odilon Rego da Rocha  
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo e  
Dionéia Sanches Leão  
Crisolita Gonçalves dos Santos  
Adriana de Jesus Diniz Farias  
Edson Freitas Gomes  
Carlos Gaia

## INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Eliana Campos Pojo e  
Josilene Ferreira Barreto

Dossiê Educação, Cultura e  
Desenvolvimento Regional

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação  
do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA

Vol. 6 N. 10

# Margens

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação  
do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA

ISSN – 1806-0560

Vol. 6 N. 10 Ago/2013

## Dossiê Educação, Cultura e Desenvolvimento Regional



# Margens

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação

Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA

ISSN – 1806-0560

Vol. 6 N. 10 Ago, 2013

## **Dossiê Educação, Cultura e Desenvolvimento Regional**

### **Equipe Editorial**

*Bdnilton Cruz*

*Dedival da Silva Brandão*

*Jadson F. Garcia Gonçalves*

*Joyce Otânia Seixas Ribeiro*

*Vivian da Silva Lobato*





## Margens

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus  
Universitário de Abaetetuba/ Baixo Tocantins/Universidade Federal do Pará

### Editora Responsável

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

### Equipe Editorial

Benilton Cruz (Letras/UFPA)  
Dedival da Silva Bransão (Educação/UFPA)  
Jadson F. Garcia Gonçalves (Educação)  
Joyce Otânia Seixas Ribeiro (Educação/UFPA)  
Vivian da Silva Lobato (Educação/UFPA)

### Conselho Editorial

Alex B. Fiúza de Mello - Ciências Sociais/UFPA  
Antônio Otaviano V. Junior - História/UFPA  
Benilton Cruz - Letras/UFPA  
Bruno Pucci - Educação/UNIMEP/Piracicaba  
Cristina Donza Cancela - Antropologia/UFPA  
Damião Bezerra de Oliveira - Educação/UFPA  
Dedival Brandão da Silva - Educação/UFPA  
Divino J. da Silva - Educação/UNESP/Pres.Prudente  
Eduardo Pellejero - Universidade de Lisboa/Portugal  
Eurípedes Funes - História/UFPA  
Flávio Bezerra Barros - Biologia/UFPA  
Flávia Cristina Silveira Lemos/Psicologia/UFPA  
Germana Maria Araújo Sales - Letras/UFPA  
Gilmar P. da Silva - Educação/UFPA  
Isabel Lucena - Educação/UFPA  
Olgaíses Cabral Maués - Educação/UFPA  
Olga Von Simson - Ciências Sociais/UNICAMP  
Jadson Fernando G. Gonçalves - Educação/UFPA  
Jaime Ginzburg - Letras/USP  
Josenilda Maria M. da Silva - Educação/UFPA  
Joyce O. S. Ribeiro - Educação/UFPA  
Kênia Rios - História/UFPA  
Ligia T.L. Simonian - NAEA  
Mara Rita Duarte de Oliveira - Educação/UFPA  
Mardônio Silva Guedes - História/Arq. Pub. Ceará  
Márcio Dancelon - Filosofia/PUC/Campinas  
Mário José Henchen - Educação/UFPA  
Nilza Brito Ribeiro - Letras/UFPA  
Pablo Esteban Rodriguez - Universidad de Buenos Aires/Argentina  
Raimundo N. de O. Falabelo - Educação/UFPA  
Rafael Chambonleyron - História/UFPA  
Sandra Mara Corazza - Educação/UFPA  
Sinésio F. Bueno - Educação/UNESP/Marília  
Sílvio Gallo - Educação/UNESP/Campinas  
Sylvia Maria Trusen - Letras/UFPA  
Tânia Sarmento-Pantoja - Letras/UFPA  
Vivian da Silva Lobato - Educação/UFPA  
Waldir Ferreira de Abreu - Educação/UFPA  
Walter Omar Kohan - Educação/UERJ

### Universidade Federal do Pará

#### Reitor:

Carlos Edilson de A. Manescky  
Coordenador do Campus:  
Eliomar Azevedo do Carmo

DPPG - Divisão de Pesquisa e Pós-  
Graduação do Campus Universitário  
de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA  
Tel.: (91) 3751 11 31/Ramal 27  
e-mail:dppg@ufpa.br

#### Coordenador:

Lamartine Vilar de Souza

#### Projeto Gráfico

Lia Prado

#### Ilustração da capa

Roni Cordeiro

#### Revisão

Maria de Nazaré Nogueira

#### Impressão

Gráfica UFPA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central/UFPA, Belém/PA**

---

Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/  
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA - v. 6, n. 10 (Ago/2013)  
Abaetetuba/PA: UFPA, 2013.

Semestral.

Organizadores: Joyce Otânia Seixas Ribeiro.

Publicado em edições temáticas; v. 6, n. 10: Educação, cultura e desenvolvimento regional. Ambiental.

ISSN – 1806-0560.

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins).

---

CDD:21 ed.056.9

O cenário acadêmico no Campus Universitário de Abaetetuba mudou. E esta edição da *Margens* revela este fato, marcado de modo indelével pelo caráter heterogêneo e interdisciplinar atual, o que, em alguma medida, muda o trajeto que até o momento vinha sendo seguido. Há agora, uma nítida trilha na direção do local/regional, expressa, entre outras, em algumas temáticas de pesquisa desenvolvidas no momento. Consideramos que essa é a tarefa de uma universidade pública que, segundo Boaventura Santos (2008)<sup>1</sup> é discutir e atender as demandas do lugar no qual está inserida. Algumas pesquisas em desenvolvimento porém, tem buscado respostas aos problemas locais, neste início de século XXI. Como uma das nossas prioridades para o futuro imediato como universidade pública no Baixo Tocantins é construir uma identidade local/regional, decidimos pelo dossiê Educação, cultura e desenvolvimento regional, no intuito de conhecer e divulgar o conhecimento produzido nesta região. Precisamos de ações de intervenção local que busquem estreitar a relação entre conhecimento e sociedade, e ainda, consolidem nossa autonomia produzindo um conhecimento para ser efetivamente aplicado na sociedade local. Acreditamos estar nesta trilha, e a trajetória rememorada aponta isso. Dessa forma, a produção está distribuída em duas partes: a primeira, intitulada de *As investigações no campo da Linguagem e da Literatura* e a segunda sob o título de *As investigações no campo Educacional*.

Compõem o dossiê artigos com temáticas como populações tradicionais, educação e reservas extrativistas na Amazônia, a percepção ambiental dos moradores de Ananindeua/PA, cartografia de saberes nas Ilhas de Abaetetuba, enlaces entre educação, memória e história, memórias de expansão do Campus Universitário de Abaetetuba, a diversidade linguística no Pará, o contexto ribeirinho quilombola da Amazônia, a pedagogia da alternância e o desenvolvimento das comunidades do campo no município de Cametá/PA, a trajetória da educação do campo no Baixo Tocantins, o cenário nacional de lutas dos movimentos sociais pela educação, e a cultura imaterial de Belém/PA.

---

<sup>1</sup> SANTOS, Boaventura S.; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

Na seção seguinte, há uma incursão em trabalhos produzidos no campo da história da leitura no Brasil, aspectos históricos, econômicos e sociais sobre a Escola Normal do Pará, experiências teórico-metodológicas da leitura e da escrita em sala de aula, uma reflexão do PDE escola e a qualidade do ensino, a crise do capital e seus efeitos nas políticas públicas e vogal epentética; encerra esta seção algumas propostas para minimizar os impactos do autismo infantil na família. Fecha este número a resenha “As memórias e a montagem nas 120 Historias del cine de Alexander Kluge” e o artigo de Iniciação Científica sobre a construção do projeto político pedagógico das escolas do campo.

As pesquisas teóricas e de terreno aqui apresentadas, dizem que para alcançar legitimidade local/regional, é preciso conhecer o lugar e, mais, construir raízes com olhar direcionado ao futuro imediato e contingente, ancorado em aspirações democráticas, de justiça social e de globalização do saber universitário.

***Profa. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro***

Setor de Publicação/DPPG/Campus U. de Abaetetuba

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... 5

### DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Populações tradicionais, ação comunitária, capital social e educação: um debate necessário à efetivação de reservas extrativistas na Amazônia

**José Bittencourt da Silva** ..... 11

A percepção ambiental dos moradores do entorno do rio Ariri, Ananindeua/PA

**Odilena de Jesus Moraes Freitas, Ana Aparecida da Silva Almeida e Ricardo Augusto Gomes Pereira** ..... 31

A construção da cartografia de saberes nas ilhas de Abaetetuba: questões introdutórias

**Eliana Campos Pojo e Lina Gláucia Dantas Elias** ..... 47

Educação, memória e história: possíveis enlaces

**Vivian da Silva Lobato** ..... 65

História e memória: expansão do Campus Universitário de Abaetetuba

**Ladyana dos Santos Lobato e Dedival Brandão da Silva** ..... 77

Diversidade linguística no Pará: mundos de línguas indígenas e de língua portuguesa

**Marília de Nazaré Ferreira-Silva** ..... 89

No remanso do contexto ribeirinho quilombola da Amazônia

**Maria Barbara da Costa Cardoso e Salomão Mufarrej Hage** ..... 101

A metodologia da pedagogia da alternância e suas contribuições para o desenvolvimento das comunidades do campo no município de Cametá/PA

**Eraldo Souza do Carmo e Maria Sueli Correa dos Prazeres** ..... 119

Do campo para o Campus: trajetória da educação do campo no Baixo Tocantins

**Marcos Marques Formigosa e Benedita Sardinha** ..... 135

Movimentos sociais e educação do campo no cenário nacional: das lutas às políticas públicas

**Isonete do Socorro Sardinha Perna, Josiele Rodrigues Pereira e Rosenildo da Costa Pereira** ..... 151

Cultura imaterial: mitos e lendas de Belém/PA

**Glauce Vitor da Silva e Nayara Tavares Tadaiesky** ..... 161



## ARTIGOS

Algumas incursões em trabalhos produzidos no campo da história da leitura no Brasil

**Raimunda Dias Duarte e Laura Maria Silva Araújo Alves** ..... 181

Escola Normal do Pará: aspectos históricos, econômicos e sociais acerca da constituição dos ideais de instrução e formação de professores entre a classe dirigente da Província do Grão-Pará (1850-1871)

**Rogério Guimarães Malheiros e Genylton Odilon Rego**

**da Rocha** ..... 199

Leitura e escrita: experiências teórico-metodológicas em sala de aula

**Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo e**

**Dionéia Sanches Leão** ..... 217

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE escola) e a qualidade do ensino: da sua política de implementação no governo FHC (1998-2002) à sua configuração no governo Lula (2003-2010)

**Crisolita Gonçalves dos Santos**..... 241

A crise do capital e a redefinição do papel do estado como provedor de políticas públicas educacionais

**Adriana de Jesus Diniz Farias** ..... 259

Vogal epentética

**Edson Freitas Gomes** ..... 271

Autismo infantil: proposições para minimizar impactos do transtorno enfrentado pelos pais

**Carlos Gaia**..... 283

## RESENHA

As memórias e a montagem nas 120 Historias del cine de Alexander Kluge

**Augusto Sarmiento-Pantoja** ..... 287

## INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A construção do projeto político pedagógico das escolas do campo: uma contribuição ao tema

**Eliana Campos Pojo e Josilene Ferreira Barreto**..... 305



**DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**



# POPULAÇÕES TRADICIONAIS, AÇÃO COMUNITÁRIA, CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO À EFETIVAÇÃO DE RESERVAS EXTRATIVISTAS NA AMAZÔNIA

José Bittencourt da SILVA  
ICED/UFPA  
jbsilva@ufpa.br

**Resumo:** *Uma população tradicional é aquela que apresenta, pelo menos em parte, uma história de baixo impacto ambiental e que tem no presente interesse em manter ou em recuperar o controle sobre o território em que vive. O objetivo deste artigo é tecer reflexões acerca dessas populações, buscando expor suas mais prementes dificuldades, como a dificuldade em agir em comunidade e o problema do baixo capital social no contexto das reservas extrativistas (RESEX) amazônicas. Neste contexto, coloca-se o paradigma da educação do campo como uma proposta alternativa ao que se vem realizando hegemonicamente nas escolas locais, e em particular o caso da RESEX Ipaú-Anilzinho, no município de Baião, estado do Pará. Do ponto de vista metodológico, o trabalho configura-se como o resultado de uma pesquisa bibliográfica, realizada em bibliotecas físicas, virtuais e em acervo pessoal. O que segue são aprofundamentos acerca da temática indicada a partir da literatura examinada.*

**Palavras-chave:** *População tradicional. Agir em comunidade. Capital social. Educação do campo.*

**Abstract:** *Theoretically, a traditional population has, at least in part, a history of low environmental impact, and has in the present interest in maintaining or obtain the control over the territory that inhabit. The aim of this paper is to make reflections about these populations, objecting to expose and talk about their most important problems, such as the difficulty to work in community and the problem of low social capital in the context of extractive reserves (RESEX) in the Amazon. In this context, the paradigm of education of the field is an alternative to authoritarian model education in the RESEXs, especially in the RESEX Ipaú-Anilzinho, Pará state. Methodologically, this paper result of a literature search made in the libraries physical and virtual, and personal collection. What follows are discussions about the subject indicated, from the literature examined.*

**Keywords:** *Traditional population. Action in community. Social capital. Education of the field.*

## Introdução

O conceito de população tradicional é bastante abrangente, pois seu conteúdo real engloba, por exemplo, desde os coletores de berbigão de Santa Catarina, passando pelas babaçueiras do sul do Maranhão, até as quilombolas do Tocantins. Apesar da perspectiva generalizante, é possível definir essas populações a partir de autores como Balée (1989), Diegues (1996; 1993), Roué (1997), Simonian (2003) e outros. Para estes, o que caracteriza dado grupo social como tradicional é a relação entre seu modo de vida e a sustentabilidade dos ecossistemas nos quais estão inseridos. Nesta linha de pensamento, Posey (1997) observa que as populações tradicionais foram (e ainda são) fundamentais, não só para a manutenção da biodiversidade na Amazônia e alhures, mas também para o melhoramento das espécies vegetais.

Diegues (2001 *apud* GUERRA; COELHO, 2009, p. 29), com base em dois casos observados na África, exemplifica a relação entre o modo de vida de populações tradicionais e a manutenção ecossistêmica da natureza.

*[...] As práticas culturais de manejo dos recursos naturais desenvolvidas por algumas dessas populações interagem com o processo evolutivo das espécies há milhares de anos, de modo que a presença das populações e o manejo que fazem de determinados ecossistemas são essenciais à manutenção da biodiversidade. O caso dos maasai é um exemplo, pois a implantação de parques e a retirada desse povo que manejava a paisagem de savana em regiões da Tanzânia e do Quênia, com queimadas periódicas, levaram à continuidade do processo de sucessão ecológica, de modo que áreas anteriormente cobertas por herbáceas passaram a ser dominadas por arbustos, com redução nas populações de grandes mamíferos. (Diegues 2001 *apud* GUERRA; COELHO, 2009, p. 29).*

Simonian (2003) cita também os castanhais amazônicos como exemplo marcante da ação positiva das populações tradicionais sobre os ecossistemas naturais. Neste sentido, uma definição bastante plausível apresenta uma população tradicional como aquela que, pelo menos em parte, possui “[...] uma história de baixo impacto ambiental e de que têm

no presente interesse em manter ou em recuperar o controle sobre o território que exploram” (CUNHA; ALMEIDA, 1999, p. 184).

No processo atual de busca por um desenvolvimento social e/ou comunitário próprio na Amazônia, essas populações enfrentam grandes dificuldades para efetivar projetos de melhoria coletiva de vida. Tais melhorias englobam o controle do território e a sustentabilidade do *modus vivendi* das famílias locais, segurança fundiária e alimentar, saúde e educação de qualidade. Em grande medida, isso se dá porque não há políticas públicas voltadas à qualificação dessas pessoas, historicamente ligadas ao patronato, clientelismo e favorecimento individual próprios do sistema de aviação. Por estarem mergulhadas nesse caldo histórico, possuem baixo capital social e apresentam extrema dificuldade para formação de redes de confiança e solidariedade para além da família nuclear. Isso tem rebatimentos negativos diretos na criação, desenvolvimento e gerenciamento de associações comunitárias ou cooperativas.

No contexto da busca por alternativas para suplantar as vicissitudes específicas das populações tradicionais, tem-se a educação escolar. Todavia, faz-se mister rever por completo o paradigma vigente de educação dominante, o qual se baseia na disciplinaridade, compartimentalização dos conteúdos, separação entre ciência e saber popular e tantas outras dicotomias preconceituosas da era moderna. No lugar desse modelo educacional, precisa-se implementar uma nova proposta de escola que garanta a construção de um indivíduo completo, aquele que estuda, trabalha, respeita as diferenças e os ecossistemas naturais, percebendo-se como agente produtor de sua realidade.

O objetivo deste artigo é tecer reflexões acerca das populações tradicionais, buscando expor e debater seus problemas, como a dificuldade em agir em comunidade e o baixo capital social. Para tanto, o trabalho foi dividido em três momentos, a saber: primeiro, uma breve conceituação sobre o sentido e o significado do conceito de população tradicional; posteriormente, apresentam-se algumas das questões que precisam ser superadas por elas, como a incapacidade que essas populações possuem para agir segundo a formalidade da lei e a extrema dificuldade em formar redes de confiança e solidariedade, e, por extensão, em efetivar suas associações e cooperativas. Como último momento do artigo tem-se uma perspectiva mais analítico-propositiva, ou seja, buscou-se demonstrar

a importância da educação escolar como elemento fundante para as possíveis saídas para essas vicissitudes observadas.

Neste contexto, coloca-se o paradigma da educação do campo como uma proposta alternativa ao que se vem realizando hegemonicamente nas escolas das RESEX amazônicas, e, em particular, nas paraenses, em que se pode citar o caso da RESEX Ipaú-Anilzinho, no município de Baião. Mais do que em qualquer outro lugar, nesta Unidade de Conservação (UC), a educação escolar deveria contribuir para o fim do analfabetismo, para o aumento da escolaridade e, acima de tudo, para capacitar as pessoas, visando a uma efetiva participação comunitária, na busca da equidade social e respeito ao meio ambiente. Mas, o que se observa é a efetivação de uma escolarização metafísica, urbanocêntrica e compensatória.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho configura-se como o resultado de uma pesquisa bibliográfica (CARVALHO, 1995; SANTOS, 2001; SEVERINO, 2007), realizada em biblioteca física, virtual e acervo pessoal. Para a exposição conceitual acerca das populações tradicionais e as RESEX, podem-se citar os seguintes autores: Balée (1989), Cunha e Almeida (1999), Guerra e Coelho (2009), Roué (1997), Silva (2003a; 2007; 2010) e Simonian, (2000; 2003). O conceito de ação comunitária e capital social tem nos trabalhos de Weber (1993), Putnam (1996) e Ostrom (1998) seus principais autores. Quanto à questão da educação escolar, a base de referência para as arguições levantadas são as obras de Freire (1983; 2001; 2004) e Gadotti (2008). O que segue são aprofundamentos acerca da temática indicada a partir da literatura examinada.

### **1 Populações tradicionais, ação comunitária, capital social e educação: um debate necessário à efetivação de Reservas Extrativistas na Amazônia**

Considera-se como população tradicional aquela que se baseia em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais. Na Amazônia, essas populações demonstraram ser fundamentais na proteção, enriquecimento e manutenção da diversidade biológica. Os grupos humanos mais representativos desse conceito são as populações indígenas, extrativistas (castanheiros, seringueiros, balateiros etc.), ribeirinhos e

quilombolas. Balée (1989), Guerra e Coelho (2009), Posey (1997), Roué (1997), Silva (2010) e Simonian (2003) afirmam que as práticas culturais e de manejo florestal desses grupos humanos interagem com o processo evolutivo das espécies, de modo que a presença dessas pessoas e a maneira como elas utilizam determinados ecossistemas é essencial à conservação da biodiversidade local.

No contexto da criação das Áreas Protegidas e Unidades de Conservação (UC) brasileiras, o Estado, em seus níveis federal, estadual e municipal, vem institucionalizando essas populações tradicionais e enquadrando-as em práticas baseadas em estatutos formalmente estabelecidos. Particularmente, as Reservas Extrativistas (RESEX) e as populações residentes em seus limites estão hoje colocadas em uma estrutura racional-legal, na qual as relações com o meio ambiente natural e social devem estar calcadas naquilo que Weber (1993) denominou de ação comunitária. Todavia, percebe-se que não houve o devido preparo dessas populações tradicionais para que possam atuar dentro dos rituais protocolares próprios da formalidade estatal.

Uma ação comunitária é aquela em que o indivíduo age inserido em uma dada organização social com regras, papéis e objetivos bem definidos, ou seja, é uma ação que possui uma íntima relação com fins determinados pela regulação estatutária (WEBER, 1993). Esse tipo de conduta é típico das associações modernas (públicas ou privadas), na qual o comportamento de cada pessoa deve estar balizado por uma ética racionalmente estipulada, que Weber (1993, p. 314) conceituou como ação racional com relação afim, “[...] que se orienta, exclusivamente, por meios tidos por adequados (subjetivamente) para obter fins determinados, tidos por indiscutíveis (subjetivamente)”.

Weber (1993) alerta para o fato de que é evidente que muitas pessoas agem contrariamente ao que expressa suas organizações ou às regras do jogo. Contudo, deve-se notar que existe uma média no agir comunitário aceito comumente pelos participantes do grupo. Assim sendo, as ações em comunidade, contrárias à ordem estabelecida e que se afastam da média da interpretação da coletividade, devem ser vistas como um agir em comunidade objetivamente “anormal” (Weber, 1992, p. 327). Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se colocar a deserção, a busca de



interesses particulares, a falta de sentimento coletivo, o individualismo etc. como práticas não comunitárias, as quais põem em risco os objetivos grupais, qual seja: o bem comum de seus participantes.

Silva (2003a; 2007) vem mostrando as dificuldades de se efetivar os objetivos coletivos das populações tradicionais nas RESEX via associação social ou empresas cooperadas, ou seja, dentro de estruturas que exigem uma ação comunitária. Um dos argumentos-chave de suas assertivas reside no fato de que as populações tradicionais não possuem tradição para implementar processos formais de gestão organizacional, afinal o cotidiano institucional necessita de reuniões, de gestão de conflitos, de produção de atas, relatórios, balanços contábeis, tudo balizado pelo estatuto regulador das ações em comunidade, realidade extremamente nova e historicamente distante do modo de vida desses sujeitos sociais da Amazônia.

Para além desses entraves próprios da racionalidade formal das instituições, o autor também afirma que existe um sério dilema no contexto do desenvolvimento das RESEX amazônicas a ser enfrentado. Se por um lado as populações tradicionais efetivam cotidianamente formas produtivas e simbólicas ecologicamente importantes; por outro, suas práticas políticas estão mergulhadas em um caldo histórico herdado do sistema de aviação, fortemente calcado no individualismo, no favorecimento familiar e no baixo capital social, este último indispensável à sustentabilidade organizacional de qualquer formação societária na atualidade e, em consequência, ao desenvolvimento local.

O debate acerca do capital social no contexto da ação comunitária tem sido colocado como uma saída ao agir em sociedade objetivamente “anormal”. Ou seja, se por um lado o capital social facilita as ações coordenadas por meio das redes de confiança e solidariedade, tornando mais eficiente a sociedade e o Estado, por outro, como mostram Putnam (1996) e Ostrom (1998), pode solucionar os dilemas da ação coletiva e do oportunismo contraproducente daí resultante. Precisamente, as discussões sobre capital social partem do pressuposto básico de que este tipo de capital é um componente necessário ao desenvolvimento, e mais do que isso, ele melhora as interações sociais e promove uma redução do individualismo no âmbito da ação social ou comunitária.

A fonte conceitual basilar das discussões acerca do capital social pode ser buscada em pensadores que construíram a concepção moderna

de sociedade civil e de Estado. Inclusos nesse rol estão pensadores liberais, democratas e socialistas, cada um ressaltando aspectos importantes segundo seus paradigmas de análise. Precisamente, pensadores como Thomas Hobbes, David Hume, John Locke, Jean Jacques Rousseau e, principalmente, Hegel e Alexis Tocqueville podem ser colocados como autores paradigmáticos do debate moderno sobre capital social. Aliás, Tocqueville vem sendo bastante citado em obras de autores contemporâneos como Abramovay (2000), Coleman (1990), Putnam (1996), Rattner (2002), Woolcock (1998) entre outros estudiosos do tema.

Tocqueville ([1835] 1987) colocou, de maneira bastante clara, a ideia matriz de que o associativismo nos Estados Unidos constituiu-se no pilar da democracia americana. E mais do que isso, as associações civis são apontadas por este pensador como fator essencial para a eficácia e a estabilidade do governo, bem como formaram nos cidadãos americanos hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público. As associações também são tidas por ele como a condição da autonomia dos indivíduos, que “[...] somente recorrem ao poder estatal quando não podem passar sem ele” (TOCQUEVILLE, [1835] 1987, p. 146). Esta concepção tocquevilleana da relação entre sociedade civil e os indivíduos vai de encontro ao ideário hobbesiano, que propõe claramente um fortalecimento da ação do Estado em frente dos problemas gerados interpessoalmente.

É bastante elucidativa a periodização feita por D’Araujo (2003) acerca da utilização conceitual de capital social. Para esta autora, o termo, tal qual se conhece hoje, foi utilizado pela primeira vez em 1916, por Lyda Judson Hanifan, que

*[...] usou o conceito para descrever centros comunitários de escolas rurais, nas quais detectava que a pobreza crescente se fazia acompanhar pelo decréscimo da sociabilidade e das relações de vizinhança entre a população local (D’ARAUJO, 2003, p. 23-24).*

A autora segue periodizando o conceito, mostrando sua utilização pelo canadense John Seeley, em 1950; na década seguinte pela norte-americana Jane Jacobs em sua obra *The death and life of great american cities*; nos anos de 1970, pelo economista Glenn Loury e pelo sociólogo Ivan

Light e seus estudos sobre desenvolvimento econômico nos Estados Unidos; e chega à década de 1980 sendo bastante utilizado. Na França, pelo sociólogo Pierre Bourdieu; na Alemanha, pelo economista Ekehart Schlicht; na América, pelo sociólogo James Coleman.

É nos anos de 1980 que o conceito entra definitivamente na agenda acadêmica. Talvez a obra mais importante neste sentido, a qual deu notoriedade ao conceito de capital social, tenha sido o livro de Robert Putnam *Making democracy work: civic traditions in Modern Italy*, que foi traduzido para o português com o título: *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Apesar de bastante recente, esta obra de Putnam já se tornou um clássico nas Ciências Sociais, o que não a exime de críticas, principalmente acerca de seu caráter determinista. Para Putnam (1996), capital social refere-se ao conjunto de normas de confiança mútua, às redes de cooperação, aos mecanismos de sanção e às regras de comportamento que podem melhorar a eficácia da sociedade, na solução de problemas que exigem a ação coletiva. Visto como um bem de todos, este capital é gerado a partir das práticas cotidianas institucionais.

Pode-se dizer que, para Putnam (1996), o capital social é edificado, ensinado e apreendido em um processo educativo que se implementa no dia a dia das chamadas organizações horizontais, aquelas que não possuem estruturas hierárquicas rígidas e centralizadas. Como exemplo dessa horizontalidade organizacional, o autor apresenta os clubes desportivos, as cooperativas, sociedades de mútua assistência, associações culturais e sindicatos. Os indivíduos participantes dessas associações criam redes de confiança e de compromisso, constroem vínculos de reciprocidade, de cooperação e de solidariedade capazes de estimular normas e condutas individuais com fins coletivos, suscetíveis de aumentar o desenvolvimento humano, social e econômico de um dado agrupamento societário.

O exemplo mais emblemático de uma prática social que cria e fortalece o capital social é a chamada associação de crédito rotativo<sup>1</sup>. Para Putnam (1996, p. 177), “[...] as associações de crédito rotativo variam bastante em tamanho, composição social, organização e critérios para

---

<sup>1</sup> Localmente chamada de “caixinha”, esse tipo de associação consiste em um grupo de pessoas que se comprometem em contribuir regularmente com uma soma em dinheiro, formando um fundo destinado e acessado por cada contribuinte de maneira alternada. Nesta prática societária, o fundamento das relações entre os participantes é exatamente a confiança mútua e a solidariedade entre os participantes.

determinar as contribuições. Todas elas combinam sociabilidade com formação de capital em pequena escala”. Desse modo, estas associações, muito mais do que uma maneira de garantir rendimentos materiais para seus membros, podem se constituir em organizações coletivas estruturantes de valores e normas de solidariedade e confiança entre seus membros participantes. Do ponto de vista macro, esses valores podem ter rebatimentos positivos, quando se trata de resolver problemas públicos mais gerais ou coletivos.

Portanto, as relações estruturantes em escala micro, ou face a face, como quer Ostrom (1998), são formadoras de confiança recíproca e de sentimentos coletivos, os quais tornam a transgressão uma prática arriscada entre os indivíduos. Putnam (1996) dá um exemplo de membros participantes de associação de crédito rotativo, que chegam a prostituir suas filhas, como alternativa extrema para honrar seus compromissos, ou mesmo cometem suicídio em função do abalo moral que sofrerá caso não cumpra com sua obrigação. Nesta linha de raciocínio, quanto maior são os vínculos normativos entre os indivíduos, tanto maior é o capital social e menores são as chances para a ocorrência da transgressão ou deserção. Criam-se, assim, mecanismos reais para resolução de problemas próprios da ação em organizações, como os chamados comportamentos oportunistas.

Enfim, as discussões sobre capital social vêm mostrando a complexidade analítico-científica e prático-doutrinária para se implementar melhorias de vida em dada coletividade. Com esse debate, pretende-se sair do economicismo contraproducente e resgatar componentes fundamentais do desenvolvimento como o aspecto legal, político, educacional, informacional, ambiental e cultural. É um conceito que se encontra na fronteira entre o econômico, o cultural, o social e o político, uma vez que integra as noções de controle social, participação cidadã, cultura política, co-habitação, convivência, cultura cívica e outras. Portanto, o próprio conceito já traz consigo uma condição interdisciplinar para sua compreensão. E mais, além de analítico, compreensivo e explicativo a ideia de capital social é em si propositiva, uma vez que mostra claramente a íntima relação entre organização, redes de confiança, eficiência social e desenvolvimento.

No contexto da gestão ambiental (conservação e uso dos recursos comuns) das UC, em particular das RESEX, observa-se um forte apelo

à participação comunitária por meio das organizações locais. Aliás, este aspecto constitui-se em diretriz que rege a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), como se pode ler no excerto a seguir:

*Art. 5º O SNUC será regido por diretrizes que:  
[...] II - assegurem os mecanismos e procedimentos necessários ao envolvimento da sociedade no estabelecimento e na revisão da política nacional de unidades de conservação;  
**III - assegurem a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação** (grifo do autor) (BRASIL, 2000).*

Percebe-se deste modo o quanto é relevante o debate sobre as questões relacionadas às associações, seus problemas em nível prático-organizacional, assim como as alternativas a partir do conceito de capital social.

A ideia central neste contexto é a de que a presença repressiva do Estado na vida prática das pessoas nessas áreas é contraproducente, pois os custos para a permanência e a manutenção de uma estrutura burocrático-repressiva nessas UCs inviabilizariam sua real efetivação. Por isso, o envolvimento das populações tradicionais nos processos de gestão é tido como algo imprescindível. Como bem atesta o biólogo José Márcio Ayres<sup>2</sup>, citado por Silva (2006, p. 157):

*Algumas pessoas ainda pensam que podem proteger as reservas somente com guardas, mas isso já se mostrou insuficientes. Um envolvimento mais amplo da população é necessário para*

---

<sup>2</sup> Biólogo paraense que participou dos principais conselhos nacionais de conservação da biodiversidade. Foi membro de importantes associações científicas, (IUCN, ABC, NYZS, WCS) que por sua militância em favor da sustentabilidade do bioma amazônico brasileiro recebeu vários prêmios de instituições nacionais e internacionais. Contribuiu diretamente para a criação da Estação Ecológica Mamirauá (EEM), no estado do Amazonas, localizada entre as confluências dos rios Solimões e Japurá e o Auati-Paraná, com uma área total de 1.124.000 hectares. Em 1993, a EEM foi reconhecida pela Convenção Ramsar, passando a integrar uma relação de áreas úmidas de importância e interesse mundial. A iniciativa de criação da EEM foi apoiada por pesquisadores do Museu Emílio Goeldi (PA), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Instituto Nacional de Pesquisas Amazônicas. A EEM foi transformada na primeira Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Brasil em 1996, também por iniciativa de Márcio Ayres e dos pesquisadores que o apoiavam. Márcio Ayres faleceu em 2003, vítima de câncer de pulmão (O INSTITUTO MAMIRAUÁ, 2012).

*a conservação ser um sucesso, além de investimento em longo prazo em saúde, educação e participação política.*

Mas, como efetivar essa participação das comunidades ou de seus representantes em face dos problemas citados? Em que pese a existência de um marco legal bem estruturado acerca dos critérios e das normas para a criação, a implantação e a gestão de UC no Brasil, o que se deve fazer para motivar as populações tradicionais a se interessarem pelos processos formais, fazerem-se presentes nas reuniões, debates e proposições de maneira qualificada, ou seja, participem, tomem partido, tenham voz e vez?

As possíveis respostas para esses questionamentos precisam levar em consideração a construção de um projeto de qualificação das populações tradicionais, em que a educação escolar deve ser colocada como locomotiva desse processo. Mas essa educação escolar não poder ser aquela que vem sendo empregada hegemonicamente pelos sistemas educacionais de ensino, com um forte viés elitista, caracterizada por ser uma educação rural compensatória<sup>3</sup>, urbanocêntrica e metafísica, no sentido negativo do termo, ou seja, um conjunto de concepções desprovidas de conteúdo, fora da realidade vivida (JAPIASSU; MARCONDES, 1995).

Essa realidade educacional ideologizada, que tende à manutenção do *status quo*, pode ser perfeitamente observada na maioria das RESEX amazônicas, como no rio Cajari no sul amapaense, ou mesmo na RESEX Ipaú-Anilzinho, no rio Tocantins, município paraense de Baião (Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6 abaixo). De maneira preponderante, o que se observa nesses locais são escolas com instalações prediais carcomidas, professores mal formados e desmotivados, com salários aviltantes, presos ao poder

---

<sup>3</sup> A educação compensatória traz consigo uma concepção, *a priori*, extremamente preconceituosa, a saber: a pressuposição de que as populações tradicionais da Amazônia (índios, quilombolas, castanheiros, seringueiros, ribeirinhos etc.) possuem deficiências para aprender o que lhe é ensinado nas escolas, ou seja, elas não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola. Ao colocar o peso da responsabilidade nas costas das próprias populações tradicionais, como se elas fossem culpadas pelos problemas educacionais, as elites políticas e estatais eximem-se de toda e qualquer culpabilidade pelas mazelas do ensino formal nos espaços camponeses brasileiros, estes tidos como atrasados, decadentes e subdesenvolvidos. Por isso, propõem uma educação elementar cidadina que possa compensar as dificuldades de aprendizado, supostamente imanentes às pessoas que moram nas áreas não-urbanas. O resultado disso é a efetivação de uma educação pobre para pessoas pobres.

local e quase sozinhos, ou seja, sem apoio pedagógico capaz de oferecer aos docentes metodologias verdadeiramente transformadoras da realidade local (FREIRE, 1983; 2001; 2004; GADOTTI, 2008).



**Figuras 1, 2, 3, 4 e 5: Imagens que denotam situações problemáticas das condições infraestruturais escolares na comunidade Joana Peres, RESEX Ipaú-Anilzinho. Foto: José B. da Silva, 2011.**



**Figura 6: Sala de aula, comunidade Lucas, RESEX Ipaú-Anilzinho. Foto: José B. da Silva, 2011.**



Na verdade, a educação que se está reivindicando aqui é aquela que busca relacionar o conhecimento escolar com saber tradicional, que respeita as diferenças, afirma valores grupais e combate o individualismo, fomenta o capital social e a autoestima das pessoas, contribuindo para a construção de um indivíduo completo, que trabalha, participa com qualidade da vida social, organiza-se em associações e cooperativas, reivindica, propõe, enfim, que age dentro de uma ética da responsabilidade<sup>4</sup>. Precisamente, uma educação formal que possa contribuir de maneira preponderante para a formação de sujeitos históricos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos ou velhos.

A grande questão é exatamente saber como traduzir esta perspectiva de escola formal em prática educativa real transformadora. Neste particular, a educação do campo apresenta-se como um paradigma suscetível de gerar a sinergia imprescindível ao empoderamento<sup>5</sup> individual e coletivo das populações locais. Esse novo paradigma vem sendo implementado nos mais diversos espaços educacionais de ensino no Brasil e alhures, particularmente nas Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Familiares Agrícolas (EFA), estas baseadas na metodologia da pedagogia da alternância.

As CFR e EFA brasileiras têm suas origens na França do início do século XX, onde se efetivou pela primeira vez as *Maisons Familiales Rurales* (REIS, 2011). Balizados pela pedagogia da alternância, esses espaços educativos podem ser colocados como um novo paradigma de educação formal que, dentre seus inúmeros objetivos, pode-se destacar a busca

---

<sup>4</sup> Weber (2006) distingue dois tipos ideais de ética no campo das relações sociais. A ética da convicção e a ética da responsabilidade. A primeira é aquela em que o indivíduo realiza sua conduta a partir de princípios ideológicos, de crenças e objetivos dos quais ele não abre mão ou que julga inalienáveis. Essa ética pode resultar no sectarismo ou no fundamentalismo. Por outro lado, o indivíduo que pratica uma ação balizada pela ética da responsabilidade caracteriza-se por ser uma pessoa que possui consciência das consequências de sua conduta e realmente sente na pele e na alma essa responsabilidade.

<sup>5</sup> Segundo Schiavo e Moreira (2005), uma pessoa empoderada significa dizer que ela obteve informações que lhe deram bases para a reflexão de sua condição atual e, por isso, é capaz de compreender seu presente e apontar as mudanças desejáveis no futuro. Precisamente, o empoderamento impulsionado pelo conhecimento provoca uma mudança de atitude das pessoas, grupos ou organização social para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva.



incessante pela articulação entre os processos formativos escolares e o mundo da vida dos educandos, em particular, o trabalho. Precisamente, é a tentativa de superação do modelo tradicional de educação, fortemente calcado em dicotomias seculares construídas no rastro da ciência moderna, a qual pretendeu separar o sujeito do objeto, a *episteme* da *doxa*, teoria da prática, o avançado do atrasado. Estas dicotomias, em verdade, serviram basicamente como discurso legitimador do poder e da dominação do moderno padrão de cientificidade inaugurado na Europa Ocidental dos séculos XVI e XVII (SANTOS, 2003).

Um exemplo alternativo e propositivo dessas dicotomias no Pará é a EFA de Marabá<sup>2</sup>. Com objetivo de oferecer educação escolar em nível de ensino fundamental e médio para filhos de agricultores familiares, esta escola trabalha alternadamente, e de maneira imbricada, um tempo próprio da/na escola e outro da/na comunidade. Partindo do ideário de que o processo educativo se dá em todas as esferas da vida humana, a EFA tem na pesquisa e no mundo do trabalho seus princípios pedagógicos fundamentais. Esses dois pressupostos do percurso formativo das crianças e dos jovens agricultores familiares são implementados dentro de um cenário escolar interdisciplinar e indutivo, ou seja, partindo da própria vivência dos alunos.

Ao colocar em suspeição a validade da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, a EFA pretende valorizar a produção de bens materiais socialmente úteis, respeitando a produção da vida econômica dos educandos e ratificando que o lugar de formação também se dá no espaço do trabalho (CAPELO, 2011), sem preterir as práticas escolares. Em entrevista realizada com uma das monitoras da EFA de Marabá, pode-se perceber a maneira como essa escola busca realizar esse imbricamento entre o tempo escolar e o tempo comunitário. Para tanto, ela citou como exemplo o tema da migração.

*[...] Nós aprendemos na escola tradicional que os hebreus migraram, que os japoneses migraram, que os italianos migraram. Mas, se formos parar para refletir sobre esse assunto, nós vamos ver que na Amazônia nossas famílias, nossos vizinhos, nós mesmos somos migrantes. Então no tempo escola nós vamos problematizar o termo migração, conceituá-*

*lo, compreendê-lo através da música, de encenações, cordéis, [...]. Ainda no tempo escola os alunos irão preparar os roteiros de entrevista, observações e registros que podem ser feitos de várias maneiras, como no caderno de campo, construção de croquis e assim captar informações sobre o processo real de chegada da sua família no local, perceber alterações na paisagem, rememorar a história de chegada de seus familiares, seus problemas [...].<sup>6</sup>*

É claro que trabalhar interdisciplinarmente, monitorar os educandos e suas produções nos dois tempos educativos (escola e comunidade), explorar diferentes formatos de expressão do conhecimento para buscar relacionar teoria com a prática, requer um esforço hercúleo de todos os sujeitos educacionais, em particular do professor, na construção de um novo paradigma educacional; e edificar paradigmas não é nada simples.

Como afirma Freire (2004, p. 48), o educador deve ser aquele componente importante no processo de construção do sujeito aprendente, que deve ser autônomo, crítico e reflexivo, porque questionador. O professor precisa ensinar seus educandos a “[...] pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento, é fundamentalmente pensar certo – **é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa**, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo dos fatos, ante nós mesmos” (Grifo nosso).

### **Notas conclusivas: para continuar debatendo**

Com base no que já foi exposto até o momento, pode-se concluir provisoriamente que não há como efetivar os objetivos concernentes ao desenvolvimento das RESEXs amazônicas (bem como em qualquer outra tipologia de proteção dos recursos naturais) sem um projeto de educação das populações locais. De fato, qualquer ideação na área do turismo, da piscicultura, do agro-extratativismo, associativismo, cooperativismo

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada com uma Monitora em abril de 2010 no contexto da visita técnica na EFA de Marabá com alunos do programa Escola Ativa.

etc. estará fadada ao fracasso, se esse plano não tiver em seu desenho um imbricamento imprescindível com um programa educacional das populações tradicionais. Todavia, essa educação precisa ser capaz de gerar nos sujeitos educacionais o empoderamento necessário à resolução de seus problemas individuais e grupais, em particular a questão da ação comunitária e o baixo capital social.

Por extensão, também não se protege os ecossistemas locais sem um projeto de proteção sociocultural das populações tradicionais, daí a importância de um educar para proteger. Precisamente, não se protege os territórios institucionalizados como UC unicamente por meio da fiscalização e da repressão, mesmo porque o Estado brasileiro não possui pessoal e estrutura logística capazes de cobrir em tempo real essas imensas áreas. Por isso, há a necessidade do envolvimento qualificado das populações locais no contexto da proteção dos espaços demarcados como UC. Mais uma vez faz-se necessário um projeto de educação emancipatória, capaz de gerar nas populações tradicionais a capacidade histórica para uma efetiva participação na conservação dos espaços naturais, e assim promover um desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável.

Neste contexto, os educadores também possuem um papel importante e precisam estar aptos a refletir sobre suas práticas pedagógicas, sem perder de vista a busca constante pelo aperfeiçoamento do trabalho, em que a cada momento deve-se pretender fomentar a opção pelo melhor, não de modo assistemático e confuso, mas com procedimentos bem elaborados, com a confiança de que a busca pelo melhor é a grande utopia a alcançar e, assim, ter a esperança de que é possível uma educação mais humana e holística. É evidente que isso requer muita inspiração e, principalmente, transpiração, haja vista que empenho e vontade de produzir o novo requer esforços redobrados, mas sem jamais perder a ternura, o amor e a emoção de que se está fazendo a coisa certa (GADOTTI, 2008; FREIRE, 2001; 2004).

Essa caminhada utópica (no sentido positivo do termo) por mais longa que pareça ser somente alcançará seu desiderato se forem dados os passos certos neste sentido. As experiências são muitas, como é o caso das Casas Familiares Rurais e das Escolas Familiares Agrícolas, as quais implementam a metodologia da pedagogia da alternância e ancoram suas atividades pedagógicas em dois princípios básicos: a pesquisa, porque

questiona, investiga, produz conhecimentos e reflexões; e o trabalho, porque é a condição de humanização das pessoas e produz saberes necessários à vida material e simbólica da coletividade. Como afirma Galeano (2007), a utopia é como que uma luz no fim do túnel, um ponto no infinito. Quanto mais se caminha, mais esse ponto fica distante. Então, “[...] *Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar*” (GALEANO, 2007, p. 310).

## REFERÊNCIAS

---

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento territorial. In: **Revista Economia Aplicada**. v. 4, n. 2, abr/jun, São Paulo, 2000. p. 379-396.

BALÉE, W. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, V. A. **Biologia e Ecologia humana na Amazônia**. Belém: Museu Emílio Goeldi, 1989, p. 95-109.

BRASIL. Lei nº. 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o Art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 18/07/2000.

CAPELO, F. de M. **A formação em Alternância**. Disponível: <http://www.batina.com/nanda/tese/teseI.htm>. Acesso: 10/10/2011.

CARVALHO, M. C. M. de (Org.). **Construindo o saber**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

COLEMAN, J. **Foundations of Social Theory**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990.

CUNHA, M. C. da; ALMEIDA, M. W. B. Populações tradicionais e conservação ambiental. **Revista Sociedade e Etnoconhecimento**, 1999. p. 185-193.

D'ARAUJO, M. C. S. Amazônia e desenvolvimento à luz das políticas governamentais: a experiência dos anos 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, n. 19, jun., 1992. p. 40-55.

DIEGUES, A. C. S. **Mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: UCITEC/NUPAUB/SEC/USP, 1996.

\_\_\_\_\_. Populações tradicionais em unidades de conservação: o mito moderno da natureza intocada. In: VIEIRA, P. F.; MAIMON, D. (Org.) **As ciências sociais e a questão ambiental**: rumo à interdisciplinaridade. Belém: APED/NAEA/UFPA, 1993, p. 219-249.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. 5ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GUERRA, A. J. T.; COELHO, M. C. N. (Org.). **Unidades de conservação**: abordagens e características geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

REIS, N. da S. **Educação e alternância**: notas para o debate social. Disponível: <http://www.red-ler.org/educacao-alternancia-notas.pdf>. Acesso: 02/04/2011.

O INSTITUTO MAMIRAUÁ. **Márcio Ayres**: a vida. Disponível em: <http://mamiraua.org.br/institucional>. Acesso em: 26/01/2012.

OSTROM, E. A behavioral approach to the regional choice theory of collective action. **American Political Science Review**, v. 92, n. 1, 1998. p. 01-22.

POSEY, D. A. Exploração da biodiversidade e do conhecimento indígena na América Latina: desafios à sobrevivência e a velha ordem. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento**

**sustentável e Políticas Públicas.** São Paulo: Editora Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997, p. 345-368.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália moderna. Trad. de L. A. Monjardim, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

RATTNER, H. **Prioridade:** construir o capital social, 2002. Disponível: <[www.abdl.org.br/rattner](http://www.abdl.org.br/rattner)>. Acesso: 10/10/2004.

REIS, N. da S. **Educação e alternância:** notas para o debate social. Disponível: <http://www.red-ler.org/educacao-alternancia-notas.pdf>. Acesso: 02/04/2011.

ROUÉ, M. Novas perspectivas em Etnoecologia: “saberes tradicionais” e gestão dos recursos naturais. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (Org.). **Faces do trópico úmido:** conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: Editora SEJUP/UFPA/NAEA, 1997. p. 201-217.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

SCHIAVO, M. R.; MOREIRA, E. N. **Glossário Social.** Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. B. da. **Sustentabilidade institucional e participação comunitária da Reserva Extrativista Rio Cajari.** 2003. 149f. Dissertação de mestrado. Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento/NAEA/UFPA. Belém: NAEA/UFPA, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Unidades de conservação e organizações de populações tradicionais sul-amapaenses:** problemas, tendências e perspectivas. 2007. 377f. Tese de doutorado. Doutorado em Desenvolvimento Sócio-Ambiental/PDTU/NAEA/UFPA. Belém: NAEA/UFPA, 2007.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção do sentido e o significado do conceito de população tradicional e sua importância para o século XXI. **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.**

ISSN 1984 4352. n. 3, dez., Macapá, 2010. pp. 83-92. Disponível: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/153/137>. Acesso: 07/04/2011.

SILVA, H. P. Saúde, conflitos ambientais e inclusão social: dinâmicas sócio-ecológicas em unidades de conservação na Amazônia e na Mata Atlântica. In: IRVING, Marta de Azevedo (Org.). **Áreas Protegidas e Inclusão Social**: construindo novos significados. Rio de Janeiro: Fundação Bio-Rio: Núcleo de Produção Editorial Aquarius, 2006, p. 157-168.

SILVA, M. F. da. **Pensar o trabalho é pensar a vida**: as dimensões da formação na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Marabá/PA. 2003. 103f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar/Universidade Federal do Pará. Belém: NEAF/UFGPA, 2003b.

SIMONIAN, L. T. L. *et al.* Políticas públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reservas na Amazônia brasileira. In: COELHO, M. C. N.; SIMONIAN, L. T. L.; FENZL, N. (Org.). **Estado e políticas públicas na Amazônia**: gestão de recursos naturais. Belém: CEJUP, 2000. p. 9-53.

\_\_\_\_\_. Floresta Nacional do Amapá: breve histórico, políticas públicas e (in) sustentabilidade. **Papers do NAEA**. n. 167, ago., Belém, 2003.

TOCQUEVILLE, A. de. **A democracia na América**. São Paulo: EDUSP, [1835] 1987.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia das ciências sociais**. Trad. Augustin Wernert. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. A dominação. **Política e Sociedade**. São Paulo, v.1, n. 2, 1996. pp. 9-20.

WOOLCOCK, M. Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. In: **Theory and Society**, New York, v. 27, n. 2, 1998. p. 151-208.

## A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS MORADORES DO ENTORNO DO RIO ARIRI, ANANINDEUA/PA

Odilena de Jesus Moraes **FREITAS**<sup>11</sup>  
PPCA/Universidade de Taubaté  
**odilena@globo.com**

Ana Aparecida da Silva **ALMEIDA**<sup>22</sup>  
PPCA/Universidade de Taubaté  
**anaparecida.almeida@gmail.com**

Ricardo Augusto Gomes **PEREIRA**<sup>33</sup>  
ICED/UFPA  
**rapereira@ufpa.br**

**Resumo:** *A comunidade próxima ao rio Ariri, no município de Ananindeua/PA, caracterizou-se pelo crescimento populacional, o que resultou em gradativo processo de deterioração do rio. Com este estudo, objetivou-se analisar a percepção ambiental dos moradores do entorno desse rio, a fim de apontar as inter-relações homem-ambiente, como as perspectivas, satisfações, descontentamentos, avaliações e comportamentos dos sujeitos pesquisados. Para alcançar este objetivo, a pesquisa se desenvolveu de forma exploratório-descritiva, com aplicação de questionário contendo perguntas semiabertas para 353 sujeitos. Os resultados mostram que o crescimento desordenado ocasionou a degradação ambiental do rio, sendo que o lixo produzido pela população local constituiu-se na maior ameaça à sua preservação. Essa percepção aponta uma inter-relação entre as condições básicas de saúde e a problemática ambiental, o que contribuiu para uma baixa qualidade de vida da população pesquisada.*

**Palavras-chave:** *Comunidade. Degradação ambiental. Urbanização. Percepção ambiental.*

**Abstract:** *The community near the river in the district Ananindeua- Ariri /Pa. characterized by population growth which resulted in gradual process of deterioration*

---

<sup>1</sup> É Licenciada Plena em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Pará; Mestranda em Ciências Ambientais pela UNITAU/SP; PPG/CA/UNITAU.

<sup>2</sup> Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Doutorado em Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas) pela Universidade de São Paulo (1997). PPG/CA/UNITAU.

<sup>3</sup> Possui graduação em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade da Amazônia; Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional Pela UNITAU/SP; Professor Substituto do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará/UFPA.



of the river population. This study aimed to analyze the environmental awareness of people living around the river Ariri in Ananindeua, State of Pará, in order to point out the inter-relations man-environmental, the prospects, satisfactions, dissatisfaction and conduct evaluations of the subjects studied. To achieve this goal, the research unfolded exploratory-descriptive with a questionnaire with semi-open questions to 353 individuals. The results show that the uncontrolled growth caused environmental degradation of the river, and the waste produced by the local population constitutes the greatest threat to its preservation. This perception suggests an interrelationship between the basic conditions of health and environmental problems, which contributes to a lower quality of life the population surveyed.

**Keywords:** *Community. Environmental degradation. Urbanization. Environmental perception.*

## **Introdução**

A efetivação de políticas públicas ambientais em áreas de ocupação territorial inclui-se como o centro de muitas propostas de universalização do atendimento às necessidades de comunidades residentes nessas áreas, ao mesmo tempo em que alcança a questão do enfrentamento dos desafios em busca de cidadania, sendo isso o principal objeto de investigação do presente estudo, bem como o das verificações realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Assim, para situar esse objeto, a pesquisa se desenvolveu no município de Ananindeua, integrante da Região Metropolitana de Belém (RMB), situado ao nordeste do Estado, com uma população estimada em 505.512 habitantes, distribuídos em uma área de 185 km<sup>2</sup>, correspondentes a 39,72% da Região Metropolitana (RM). O nome Ananindeua é de origem tupi e deve-se a grande quantidade de árvore chamada anani (*Synfonia gobulifera*), uma árvore que produz a resina de cerol utilizada para lacrar as fendas das embarcações. A caracterização preliminar de sua população aponta que esse município originalmente foi considerado “cidade dormitório”<sup>4</sup>, apresentando um considerável

---

<sup>4</sup> Ananindeua recebe o título de “cidade dormitório” em decorrência de seu caráter principalmente residencial, na qual a maioria de seus moradores trabalha em uma cidade próxima (Belém) por ter maior desenvolvimento econômico.

desenvolvimento nos últimos anos, uma vez que vem crescendo de forma espontânea, embora sem planejamento e/ou diretrizes urbanísticas, criando situações de confronto entre o suporte natural e os objetos construídos.

Diante dessa distinção, a problemática que se verificou nos estudos realizados no PPG/CA da UNITAU estão relacionados à percepção do meio ambiente em que está inserida a população do entorno do rio Arari, sobre o qual se questionou a degradação ambiental tida como consequência da proliferação da ocupação desordenada dos espaços nas periferias das metrópoles, em razão da ausência de políticas públicas habitacionais efetivas.

De acordo com Mello (2002), tal problemática se justifica a partir do que o autor aponta, considerando que o desenvolvimento do município se estabelece paralelo a um processo crescente de degradação ambiental, em que são praticadas constantemente agressões contra a boa climatização, a correta drenagem, as áreas verdes, os cursos hídricos e a topografia original, citando-se como exemplo a Ocupação denominada 28 de Agosto, no município de Ananindeua, uma área de ocupação urbana, que se desenvolveu em decorrência do crescente *déficit* habitacional na Região Metropolitana de Belém, aliado à ausência de políticas públicas voltadas para o problema habitacional daquela área, criando um espaço dual: de um lado, a cidade formal, que concentra os investimentos públicos, e, de outro, seu contraponto absoluto, a cidade informal, que continua a crescer sem atributos de urbanidade, exacerbando as diferenças socioambientais.

Neste sentido, o objetivo desse estudo é apresentar os resultados da análise da percepção ambiental dos moradores do entorno do rio Ariri, em Ananindeua, estado do Pará, a fim de apontar as inter-relações homem-ambiente, assim como perspectivas, satisfações, descontentamentos, avaliações e comportamentos dos seus habitantes.

Para atingir tal objetivo, optou-se por um estudo de caráter exploratório descritivo, por se acreditar que essa forma permite ao pesquisador conhecer a problemática e as variáveis que concorrem para sua definição, além de admitir enxergar as perspectivas de respostas, pois objetivam, segundo, Marconi e Lakatos (2007, p. 190), “descrever completamente determinado fenômeno”, qualitativo, uma vez que “o

sujeito observador é a parte integrada do processo de conhecimento e interpreta significados” (1998, p. 79).

Como já exposto, o estudo se desenvolveu no município de Ananindeua no estado do Pará, onde se localiza o *locus* da pesquisa de campo que denominamos de entorno do rio Arari, área, que é cortada por esse rio e está localizada entre a Rodovia 40 Horas e a Avenida Independência, ambas no município supra mencionado. Nessa área, habitam aproximadamente 4.300 famílias, que lá se instalaram exatamente no dia 28 de agosto de 1994, data esta que deu origem ao nome da área de ocupação.<sup>55</sup>

Atualmente, o rio encontra-se com algumas partes do percurso assoreado, com árvores tombadas para dentro de seu leito, favorecendo o acúmulo de lixo e inibindo a correnteza livre, pois se trata de um rio bastante sinuoso, o que lhe favorece a poluição.

Ainda é possível se ver uma área de bosque, um pouco acima da ocupação, que continua sendo utilizada para a exploração de frutos, principalmente a do açaí, fruto típico da região, muito apreciado pela população paraense em geral, bem como para depósito de variados tipos de lixo. Apesar de sua vegetação natural e original ter sido destruída, ainda existem árvores centenárias, algumas com os troncos queimados ou semiqueimados, como resultante da ação antrópica no local.

Essa comunidade organizou-se como associação: Associação dos Moradores do Jardim 28 de Agosto (AMJAG), e pleiteia junto à Prefeitura a execução do Projeto Sanear-Ananindeua, que foi aprovado com verbas do PAC e visa ao saneamento básico para três comunidades adjacentes, incluindo a área em estudo, trazendo água tratada, esgoto com uma central de tratamento, asfalto e a revitalização das áreas degradadas do rio que corta a ocupação. Desse quantitativo de ocupantes, 280 famílias serão remanejadas para o residencial Icuí-Guajará, que teve sua construção iniciada, mas, segundo informações do presidente daquela comunidade, estagnou por falta de verba.

Para a caracterização da área de estudo, foram utilizados documentos oficiais, programas, projetos, relatórios técnicos e documentos referentes à

---

<sup>55</sup> Informação verbal prestada pelo Presidente da Associação dos Moradores da Comunidade 28 de Agosto.

área de ocupação denominada 28 de Agosto, no município de Ananindeua/PA, como também vasta literatura sobre o tema para sustentação do problema levantado.

Dentre os conceitos estudados, a urbanização configurou-se em um dos mais importantes, pois, segundo Pires (2006, p. 84), deve-se analisar o “crescimento físico-estrutural da cidade” e as “transformações sociais e econômicas, impulsionadas por modernizações tecnológicas, nos setores industrial, comercial e de serviços”, como forma de se estudar concretamente a gestão do território em área metropolitana e os impactos das ações governamentais, pois a “nova urbanização” é capaz de apresentar a “metrópole onipresente”, e, com ela, “desorganizar e reorganizar, ao seu talento e em seu proveito, as atividades periféricas, impondo novas questões para o processo de desenvolvimento regional”.

Com isso, o que se verifica é que a urbanização é, de fato, concentradora da pobreza, pois grandes aglomerações urbanas da periferia, justamente em virtude da urbanização desigual, apresentam hoje, invariavelmente, um absoluto quadro de pobreza. Outra característica da urbanização desigual é o exagerado ritmo de crescimento das periferias pobres em relação aos centros urbanizados.

Diante do exposto, entende-se que o espaço é um elemento das forças produtivas da sociedade, ou seja, o seu conteúdo é o resultado da ação dos atores sociais. Nesse contexto, deve-se compreender que o espaço não é apenas econômico ou apenas um instrumento político que pretende homogeneizar as partes da sociedade, pelo contrário, considerando-se o espaço urbano, ele é o *locus* de favelização, de ocupação desordenada das periferias das metrópoles e, portanto, das desigualdades sociais.

## **2 A favelização de áreas urbanas: metrópoles e desigualdades sociais**

Segundo Fernandes (2001), a forma urbana é a organização dos elementos morfológicos (solo, edifícios, lotes, quarteirão, fachadas, praças, monumentos e mobiliário) que constituem e definem o espaço urbano. É a concepção final de toda transformação ocorrida na cidade durante o tempo por meio do homem. Está em conexão com o desenho, ou seja, com as linhas, com os espaços, os volumes, as geometrias, os

planos e com as cores, constituindo a “arquitetura da cidade”. É capaz de determinar a vida humana em comunidade, não estando vinculada apenas a concepções estéticas, ideológicas, culturais ou arquitetônicas, mas também a comportamentos, à utilização do espaço e à vida em comunidade, influenciando diretamente no bem-estar dos cidadãos, por meio das políticas públicas de urbanização que, no entanto, não abrangem todos os cidadãos.

Nesse sentido, levando-se em consideração as dificuldades habitacionais vividas pela população pobre, observa-se, segundo Hildebrandt (2004), a proliferação da ocupação de espaços nas periferias, uma vez que a população pobre e desempregada não possui condições de adquirir habitação digna para si e para sua família, sendo necessário se estabelecer em propriedades sem condições de moradia, podendo trazer grandes males à sua saúde e à sociedade.

Para Silva (2004), os pobres urbanos são um contingente da população que está vivendo abaixo das condições básicas de reprodução social e, portanto, fora do planejamento urbano e daquilo que se considera a “arquitetura da cidade”. O autor observa ainda que estudos recentes assinalam que durante a década de 1990 ocorre um movimento cíclico de expansão e retratação do contingente de pobres nas áreas metropolitanas, com alta demanda para a habitação.

Assim, inicialmente é necessário caracterizar detalhadamente a habitação que, reconhecida como mercadoria, apresenta numerosas distinções particulares, podendo tanto ser encarada como bem de consumo, como bem de investimento.

Diversos autores têm indicado atributos especiais, que fazem da habitação um produto heterogêneo e diferenciado. Hildebrandt (2004, p. 39) destaca-a como um bem de consumo com natureza física típica, por ser grande, pesada e cara.

Abelém (1988) afirma que essas áreas de ocupação são subáreas invadidas por posseiros, formando unidades sociogeográficas facilmente observáveis e que possuem uma rede complexa de diversos tipos de relações, laços de parentesco e amizade ativos, uma organização social complexa e flexível. Expõe ainda que essas áreas de ocupação apresentam resistência e se confrontam com a organização das cidades e são pressionadas pelas instituições em termos de cobrança de taxas e

impostos referentes aos serviços urbanos, pois usam ilicitamente os serviços e usufruem de seus benefícios, principalmente às proximidades das eleições, sendo que fora dessa época são entregues à própria sorte.

Ainda, segundo a autora, as áreas de ocupação surgem, também, em vista do aumento vegetativo da população e a intensificação do movimento migratório, associada à extrema pobreza e ao desemprego, originando três modalidades principais: a propagação de vilas; as passagens; e o assentamento da população de menor renda em moradias que se assentavam diretamente sobre a argila ou suspensas por estacas, em terrenos encharcados.

Dessa forma, a população pobre, não podendo morar nas áreas urbanas, em vista dos altos custos da terra, é “empurrada” para morar em áreas não propícias e, assim, essas áreas se transformam em enormes favelas (ABELÉM, 1988), sem atenção do poder público, sem o devido planejamento urbano, invadindo e explorando áreas que, em pouco tempo, sofrem sérias intervenções que degradam o meio ambiente, tomando-se como exemplo a Ocupação 28 de Agosto, em Ananindeua/PA, localizada em uma área inicialmente esquecida pelo poder público, desvalorizada pelo mercado imobiliário, portanto ocupando um espaço não demandado por outros setores e que resultou na degradação do rio Ariri.

Nesse sentido, para Vieira e Weber (2002, p. 303), “a relação entre o homem e os recursos naturais renováveis que ele explora constituem o cerne dos problemas ambientais”, principalmente em áreas ocupadas próximo a leitos de rios, que tendem, segundo os autores, a “sumir do mapa”, sem que o poder público interfira, apesar da existência de ampla legislação ambiental de proteção aos rios e mananciais.

A teoria até aqui analisada mostra que é urgente a análise da forma como as populações são conduzidas a processos de favelização, considerando que tal condição gera esperanças e aprendizagens sociais de adaptação ao meio. Rotter (1966, p. 1 *apud* Ramos e Pereira 2011, p. 2) analisam essas adaptações como processos de assimilação que incorrem em “diferenças individuais e expectativas generalizadas”.

A partir dessa perspectiva behaviorista, é possível definir um conceito, que em conformidade com Del Rio (1996), a percepção

é entendida como um processo mental do indivíduo com o meio ambiente, a qual se dá por mecanismos perceptivos propriamente ditos e, principalmente, cognitivos. Nesse processo, quase todos os sentidos estão envolvidos, principalmente a visão, e o resultado de todos eles é a formação da imagem, mesmo de forma fragmentada, uma vez que “percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, [...]” (TUAN, 1980, p. 4).

Desse modo, a Percepção Ambiental é diferente para cada indivíduo, pois depende do lugar, personalidade e cultura, assim estabelecendo-se um valor individual às vivências dos indivíduos e, nesse sentido, para Tuan (1980, p. 05), a “Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”, sendo a percepção uma atividade e um “estender-se para o mundo” (p. 14) e, assim, as atitudes em relação à vida e ao meio ambiente refletem as variações individuais de percepção sobre o lugar ou a cidade onde vive.

Fernandes *et al.* (2008, p. 1) expõe que a Percepção Ambiental é definida como uma tomada de consciência do ambiente pelo homem; a percepção do ambiente no qual está inserido e, assim, “Cada indivíduo percebe, reage e responde diferentemente às ações sobre o ambiente em que vive. As respostas ou as manifestações daí decorrentes são resultado das percepções (individuais e coletivas) dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada pessoa”.

Le Goff (1996) afirma que a percepção é insculpida na memória, que remete o homem a um conjunto de funções psíquicas que podem atualizar impressões ou informações passadas, e, nesse sentido, “o processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios”. Dessa forma, Okamoto (2002) afirma que “não vemos a realidade absoluta, mas uma realidade percebida por meio de sentidos que reagem aos estímulos externos e internos, filtrada por condicionantes físicos, mentais e conceituais”. Para Coelho (2002, p. 31), “Percepção ambiental pode ser definida como sendo uma tomada de consciência do ambiente pelo homem, ou seja, o ato de perceber o ambiente que se está inserido, aprendendo a proteger e a cuidar do mesmo”.

Observa-se, no entanto, que a forma individualizada de perceber o ambiente revela-se como uma dificuldade para a proteção dos ambientes naturais, haja vista os diferentes valores e importância atribuídos a essa questão por cada indivíduo ou grupo de indivíduos, que incutem na memória diferentes atributos e importância, segundo seus interesses e objetivos, pois, “Para compreender a preferência ambiental de uma pessoa necessitaríamos examinar sua herança biológica, criação, educação, trabalho e os arredores físicos. No nível de atitudes e preferências de grupo, é necessário conhecer a história cultural” (TUAN, 1980, p. 68).

Ou seja, para o autor, a percepção individual e/ou de grupos de indivíduos depende da cultura na qual estejam inseridos ou tenham sido criados ou educados, mediante o que são estabelecidas diferenças entre, por exemplo, a percepção ambiental de um nativo e a de um visitante, especialmente o turista, já que o nativo é imerso na totalidade de seu meio ambiente.

Nesse contexto, segundo o que expõe o autor, que se manifestam a apreciação estética, a familiaridade e a afeição, bem como o patriotismo em relação a um determinado lugar, permitindo a alteração de valores no sentido da valorização do meio ambiente.

## **2.1 Resultados e discussão**

### **2.2.1 A percepção ambiental do entorno do rio Ariri**

A pesquisa foi realizada com os 353 sujeitos pertencentes às famílias integrantes da Comunidade 28 de Agosto, no município de Ananindeua/PA, nos meses entre Setembro e Dezembro de 2011, sendo todos maiores de 18 anos. Tal pesquisa revelou que 47% declararam-se sem instrução; 9% com nível fundamental; 40% com nível médio; 3% com nível superior e 1% declararam-se como outros.

Buscou-se apurar a percepção dos entrevistados sobre como consideram a vida na Comunidade 28 de Agosto, tendo-se constatado que, para 3% dos pesquisados, é Excelente; para 34%, é Boa; para 44%, é Regular; para 16%, Péssima; 2% não quiseram responder e 1%, outra opção.



Os dados apresentados foram importantes para constatar que a maioria, isto é, 44% das famílias da comunidade 28 de Agosto, apesar das dificuldades e dos problemas ambientais encontrados, consideram o modo de vida na comunidade como Regular. Não obstante, têm como referência a vida comparada aos bairros nobres da cidade em que há melhor qualidade de vida, visto que fatores, como saneamento básico, segurança, emprego etc., são precárias nesse local.

Observou-se que, ao longo dos anos, as famílias da comunidade, sem condições de adquirir moradias numa área mais adequada, construíram suas casas cada vez mais próximas do rio. A maioria em madeira, muitas em estilo palafitas, com sanitários cujos dejetos são despejados diretamente no rio Ariri. Estas casas, construídas sem qualquer planejamento, não possuem praticamente nenhuma infraestrutura, como sistemas hidráulico e sanitário.

Quando perguntados o que significava o meio ambiente, representado pelo rio Ariri, constatou-se que para 6% dos entrevistados, representa Qualidade de Vida; para 51% representa Poluição; o conceito de Tranquilidade foi mencionado por apenas 1% dos participantes; para 7%, significa Terra, Água e Ar; para 22%, Degradação Ambiental. 4% consideram como Lugar de Saúde; 5% como um Espaço Limpo, e para 4% significa Conservação da Natureza.

Na visão da maioria dos entrevistados, o meio ambiente representado pelo rio Ariri é percebido como sinônimo de Poluição e Degradação Ambiental. Portanto, os participantes entendem que seus comportamentos com relação ao rio têm contribuído de forma significativa para a poluição dele.

Quando discorriamos sobre a utilidade, beleza e qualidade da água do rio, em tempos áureos; muitos se lembraram de como era agradável usufruir dos benefícios de um rio com águas limpas e cristalinas, onde era possível se ver a areia no fundo e a existência de vidas aquáticas, como peixes variados e muitos camarões; um rio útil, tanto para a comunidade como para os animais e vegetais. Por outro lado, entende-se que há uma carência de educação socioambiental, pois a maioria dos moradores desconhece noções básicas sobre conservação do meio ambiente.

Sobre a educação ambiental, o Art. 215, da Lei Orgânica do Município de Ananindeua, determina que o Poder Público Municipal

deve criar Conselhos de Saúde, Saneamento e Meio Ambiente, que têm como função o acompanhamento, a avaliação e a fiscalização das ações pertinentes, para que se promova a educação ambiental multidisciplinar em todos os níveis das escolas municipais e designe informações necessárias ao desenvolvimento da consciência crítica da população para a preservação do meio ambiente naquele município. Além disso, deve prevenir e controlar a poluição, a erosão, o assoreamento e as outras formas de degradação ambiental. Entretanto, embora haja essa carência de conhecimento ambiental, todos têm consciência dos seus atos para com o meio ambiente; portanto, só precisam de estímulos para mudar suas atitudes com relação à natureza.

Esta constatação se confirma no momento em que os sujeitos foram indagados se conversam com os vizinhos sobre a conservação do meio. 34% dos informantes disseram que não, e, somente 63% relataram que costumam dialogar sobre o termo meio ambiente; e 3% não quiseram responder.

É relevante mencionar que os problemas ambientais surgem devido à separação entre os seres humanos e a natureza. Assim sendo, o homem precisa tomar consciência de que é parte da natureza, e de que ela é uma descoberta verdadeiramente revolucionária numa sociedade que disso se esqueceu ao se colocar como projeto de dominação dela (GONÇALVES, 1998).

Portanto, é importante que os conviventes da Comunidade 28 de Agosto interajam entre si e dialoguem sobre as questões ambientais.

Dentre os 63% que responderam sim, indagou-se sobre quais assuntos são mais abordados. Constatou-se que a maioria, isto é, 59% falam sobre lixo; 12% água; 8% desmatamento; 8% lançamento de dejetos no rio; 8% construção irregular de moradias e 5% sobre queimadas.

Observou-se que, entre a maioria dos participantes da pesquisa, a temática sobre lixo é predominante, considerando-se ser a parte visível da degradação ambiental causada pelo homem em sua intervenção na natureza e no meio ambiente.

Destaca-se que com a ocupação desordenada da área, o lixo foi se apresentando como um grave problema, o qual aumentou nos arredores das casas próximas ao rio, expandindo a poluição nesta área.

Assim, entende-se que a preocupação com o acúmulo de lixo é evidente, e um dos fatores a contribuir para este acelerado quadro de degradação é o crescimento populacional desordenado, com precário ou quase nenhum saneamento básico. Assim, entende-se que as graves consequências são inevitáveis, tanto para os ecossistemas naturais, quanto para populações, o que compromete a qualidade de vida das pessoas (SILVA; SILVA, 1993).

Sobre essa questão, ressalta-se que não basta sensibilizar a comunidade para as questões de preservação do meio ambiente, sobretudo, é preciso que estas pessoas tenham uma vida digna, visto que as atitudes do homem e sua relação com a natureza refletem o estado de exploração e reproduzem o que aprendeu ao longo da sua história e da cultura da sociedade a que pertence (BERNA, 2003).

Os pesquisados foram indagados sobre as mudanças ambientais mais recentes no rio Ariri, constatando-se que, para 43% é o excesso de lixo; para 25% são as construções em locais proibidos; para 24% é o desmatamento; enquanto que 6% opinaram pelas queimadas; e, 2% não quiseram responder.

Considerando que a maioria dos entrevistados apontou o excesso de lixo como uma das grandes problemáticas e uma das mudanças ambientais mais recentes no rio Ariri, cabe aqui citar Ribeiro (2000, p. 55) quando menciona que: “o lixo resulta do consumo de bens e serviços em grande quantidade, que caracteriza as sociedades contemporâneas ditas desenvolvidas e os segmentos consumidores da população dos países em desenvolvimento”.

Devido ao acúmulo de lixo nesta região, é possível observar na comunidade casos de doenças, como urticária (coceira), gripe, diarreia, verminoses, renite etc..

Perguntou-se ainda aos entrevistados quem são os responsáveis pelo surgimento dessas mudanças no rio Ariri. 39% dos pesquisados, apontam o governo, pela insuficiência de limpeza pública e inexistência de saneamento básico. Todavia, 31% dos sujeitos consideram como responsável a própria comunidade. 27% atribuem a responsabilidade a cada um de nós. Para 2%, são as organizações ecológicas e, para 1%, são os cientistas.

Isso confirma o que diz Gutiérrez (2000), que o cidadão crítico, além de reclamar, compreender, estabelecer seus direitos ambientais ao setor responsável e interessar-se por eles, também se dispõe ao exercício da sua responsabilidade ambiental. Para isso, controlam primeiramente sua vida cotidiana, econômica, social e ambiental, buscando associações para se fortalecer no mundo do mercado globalizado.

Quando inquiridos sobre suas contribuições acerca da solução para os problemas ambientais do rio Ariri, 66% dos entrevistados afirmaram que tem contribuído, e 34%, que não. Observou-se que a maioria dos moradores da comunidade diz fazer sua parte e contribuir para a solução dos problemas ambientais visíveis naquela localidade

Contudo, é notória a escassez de informações direcionadas à comunidade. Isso é falta de uma política educacional que possibilite uma mudança de comportamento, por meio da motivação e da sensibilização para que os sujeitos, habitantes da comunidade, que, sobretudo, são cidadãos, possam questionar de forma concreta a falta de iniciativa dos governos no sentido de efetivar políticas socioambientais.

Do mesmo modo, os informantes foram interrogados a indicar como a Comunidade 28 de Agosto poderia contribuir para a solução dos problemas ambientais existentes, atualmente, no rio Ariri, apurando-se que 24% opinou que a comunidade poderia contribuir conservando a natureza; 37%, não deixando lixo no rio Ariri. 25% dos entrevistados afirmaram que a comunidade poderia contribuir cobrando das autoridades; 10%, denunciando; e, 3% afirmou não haver como contribuir.

A quase totalidade dos sujeitos entrevistados reafirmou a necessidade de uma maior contribuição da comunidade no sentido de não depositar qualquer tipo de lixo às margens e/ou no leito do rio Ariri. Assim sendo, fica evidente a preocupação dos entrevistados com o crescente nível de degradação do rio.

Além disso, para reverter este quadro ou pelo menos diminuí-lo, a comunidade entende que é necessário, também, cobrar das autoridades, para que as diversas instâncias governamentais possam efetivar ações responsáveis e articuladas em busca do desenvolvimento da consciência ecológica local, da preservação e recuperação do rio que (ainda) existe na Comunidade, buscando restaurar o equilíbrio hídrico e ecológico local.

## Conclusão

A pesquisa teve como finalidade analisar a percepção ambiental dos moradores do entorno do rio Ariri, no município de Ananindeua/PA, e observou-se que, para a maioria dos informantes, a vida na comunidade é considerada regular, apesar das dificuldades e das problemáticas ambientais constatadas. Não obstante, esses moradores têm como referência a vida comparada aos bairros nobres da cidade em que há melhor qualidade de vida, visto que fatores, como saneamento básico, segurança, emprego, saúde etc., são precários e insuficientes nesta comunidade.

Como principais atributos sobre qualidade de vida, (vida saudável, emprego e morar em um lugar tranquilo), evidenciou-se que esses moradores têm uma considerável percepção ambiental, já que estes fatores podem ser associados ao meio ambiente, tendo em vista que este meio exterior ao organismo afeta o seu integral desenvolvimento.

Constatou-se, ainda, que os entrevistados percebem que suas atitudes podem, de alguma forma, afetar a sobrevida do rio Ariri. As principais atitudes mencionadas foram: sujar rua, sujar diretamente o rio, poluir o meio ambiente e despejar os dejetos fósseis no rio.

Entretanto, apesar de considerarem o ambiente em que vivem, como regular e reconhecerem a importância do comprometimento individual para a melhoria da qualidade do meio, não há ações efetivas por parte da comunidade nesse sentido.

Sobre sua percepção de quais as mudanças ambientais mais recentes no rio Ariri, verificou-se que a maioria aponta o excesso de lixo como principal causador dessa transformação, o que caracteriza uma boa percepção ambiental no que concerne aos impactos ambientais.

Assim sendo, constataram-se as subcondições a que se encontra a população estudada, com grande *déficit* de saneamento básico e de educação ambiental. Por conseguinte, identificou-se que há uma inter-relação entre as condições básicas de saúde e a qualidade do meio ambiente, o que contribui para uma insipiente qualidade de vida da população pesquisada.

Embora a Lei Orgânica, assim como o Plano Diretor do Município de Ananindeua fomentem a responsabilidade do poder público municipal com as questões ambientais, verificou-se que há uma ausência de políticas

públicas e ineficácia dos instrumentos normativos vigentes, que ocasiona graves problemas ambientais, não garantindo assim o que determina a Constituição Federal sobre o direito à saúde e ao meio ambiente.

Portanto, observa-se que há a necessidade de um planejamento adequado para as moradias e para a conservação do meio ambiente, tanto no sentido de otimização e de melhoria dos serviços oferecidos à população, no que concerne às questões de saneamento básico, quanto no sentido da preservação ambiental. Logo, são necessárias ações efetivas de educação em saúde e ambiental, as quais devem ser realizadas na comunidade no entorno do rio Ariri, contribuindo para uma efetiva melhoria da qualidade de vida daquela população.

## REFERÊNCIAS

---

ABELÉM, A. G. **Urbanização e remoção: por que e para quem?** Belém: NAEA/UFPA, 1988, 188 p.

BERNA, V. Jornalismo ambiental. In: SANTOS, J. E. dos; SATO, M. (Org.). **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. 2ª ed. São Carlos: Rima editora, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da educação, série 1, Escola, v.16)

COELHO, A. Percepção Ambiental dos Alunos da Faculdade Brasileira, 2002. Disponível: [http://www.abe\\_es.org.br/paginas/trabalhos/.pdf](http://www.abe_es.org.br/paginas/trabalhos/.pdf). Acesso: out/2010.

FERNANDES, R. S. *et al.* **Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental**. Vitória, 2008. Disponível: <[http://www.redeceas.esalq.usp.br/Percepção\\_Ambiental.pdf](http://www.redeceas.esalq.usp.br/Percepção_Ambiental.pdf)>. Acesso: 18/10/2010.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. Guia da Escola Cidadã 3. Instituto Paulo Freire. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HILDEBRANDT, P. **Teoria Econômica da Indústria da Construção**. London: The Macmillan Press, 2004.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento da metodologia científica**. 6ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007. 315p.

MELLO, F. A. O. **Análise do processo de formação da paisagem urbana no município de Viçosa, Minas Gerais**. 122p. Dissertação de Mestrado em Ciência Florestal. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2002.

OKAMOTO, J. **Percepção ambiental e comportamento**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

PIRES, L. M. F. **Loteamentos Urbanos: natureza jurídica**. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

RAMOS, Keite Alice; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **A Interface de políticas públicas direcionadas para jovens do campo e na cidade: Aproximações possíveis**. Encontro Pesquisa em Educação Norte/Nordeste, 2011.12p.

RIBEIRO, M. A. **Ecologizar: pensando o ambiente humano**. Belo Horizonte: RONA, 2000.

SILVA, E.N.S.; SILVA, C.P.D. Expansão de Manaus como exemplo do processo de extinção dos igarapés. In: FERREIRA, E.J.G. *et al.* (Org.). **Bases científicas para estratégias de prevenção e desenvolvimento da Amazônia**. v. 2. Manaus: INPA, 1993.

SILVA, S. R. B. da. **Projeto de Orla: bairro da Cidade Velha - do Beco do Carmo ao Arsenal de Marinha**. Trabalho Final de Graduação apresentado à Universidade da Amazônia, 2004.

VIEIRA, P. F.; WEBER, J. **Gestão dos recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios para a pesquisa ambiental**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

## A CONSTRUÇÃO DA CARTOGRAFIA DE SABERES NAS ILHAS DE ABAETETUBA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Eliana Campos **POJO**

Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA

**elianapojo@ufpa.br**

Lina Gláucia Dantas **ELIAS**

Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA

**linaglaucia@yahoo.com.br**

**Resumo:** *Este artigo tem sua origem e fundamentação no desenvolvimento de uma das linhas de pesquisa do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e educação do campo – GEPESEED, neste ano, por meio do projeto de pesquisa intitulado Travessias, identidades e saberes das águas – Cartografia de saberes de populações ribeirinhas no município de Abaetetuba numa travessia pelas águas, rios e florestas com a intenção de adentrar nos ‘jeitos’ de ser e estar sujeito amazônida. A metodologia escolhida para esta pesquisa insere-se nas abordagens qualitativas abrangendo estudos bibliográficos e ações no cotidiano ‘in loco’, atrelada à perspectiva de elaboração de uma cartografia. Ainda, com estudos iniciais, sinalizamos excertos sobre essa abordagem cartográfica das representações sociais, bem como, seus possíveis caminhos como procedimento metodológico em trabalhos científicos. Do vivenciado até aqui, podemos afirmar que essa travessia por saberes e identidades tem exigido a construção de um percurso junto e com os participantes, direcionado pelas dimensões saberes do campo e das águas e a educação escolar na perspectiva de apreender as representações da(s) identidade(s) ribeirinha(s) de comunidades localizadas às margens dos rios. A cartografia de saberes inclui a dimensão territorial e a geografia local, articuladas entre si, redesenhando um mapa de forma complexa e interdisciplinar que abrange múltiplos olhares, explicitando as territorialidades dos rios, das águas, das escolas e dos movimentos sociais, de modo a contribuir com a política educacional das escolas do campo.*

**Palavras-chave:** *Saberes das águas. Identidades. Ribeirinhos. Políticas Educacionais. Educação do campo.*

**Abstract:** *This paper has its origin and groundings on the development in one of the lines of research of the Study Group and Research Society, State and Education: emphasis on municipal and rural education - GEPESEED this year through the project research titled Crossings, identities and knowledge of the*



*waters - Mapping knowledge of the riverside town of Abaetetuba in crossing the waters, rivers and forests with the intention of entering the 'ways' of being and be subject Amazonian. The methodology chosen for this research fits into the qualitative approaches including bibliographic studies and actions in daily life 'in situ', linked to the prospect of developing a cartography. Still, with initial studies, signaled excerpts on this cartographic approach of social representations, as well as their possible paths methodological procedure in scientific work. From the experienced so far, we can say that this crossing by knowledge and identities has required the construction of a route together and with participants, directed by the dimensions of the field and knowledge of the waters and school education in the perspective of learning the representation of the identity(ies) of riverside communities located along the riverbanks. The cartography of knowledge includes the territorial dimension and the local geography, interconnected, redrawing a map in a complex and interdisciplinary covering multiple perspectives, explaining the territoriality of rivers, water, schools and social movements, in order to contribute educational policy of rural schools.*

**Keywords:** Knowledge of water. Identities. RiversideCommunity. Educational Policy. Education field.

### **Considerações Iniciais da Educação no Campo**

A intenção deste escrito é apresentar nossa imersão no estudo da educação no campo no município de Abaetetuba, mais especificamente com as populações ribeirinhas. Assim sendo, iniciamos por esclarecer a concepção de uma educação a partir do campo e no campo, em que nos embasamos para o estudo que estamos realizando nas ilhas de Abaetetuba, focalizando a identidade e saberes ribeirinhos desse município.

Ressaltamos que a concepção de educação do e no campo foi formulada em um contexto de problematização de conceitos e ideias até então arraigados na sociedade brasileira, como sendo o de educação rural. A concepção de Educação do Campo, em substituição à Educação Rural, entende campo e cidade como duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual.

A compreensão de educação que historicamente pautou as iniciativas educacionais para o meio rural fundamenta-se, principalmente, na categorização urbano/rural, na qual o espaço rural é definido, de acordo com critérios do IBGE, pela sua localização geográfica e pela baixa densidade populacional. A assertiva sobre o rural esteve assentada num

projeto de desenvolvimento na lógica urbano-industrial, por considerar o rural como área de práticas agrícolas fadada ao atraso.

Com base neste projeto de desenvolvimento, é produzida uma prática educacional de oferta de educação escolar mínima, em classes multisseriadas, em espaços precarizados e com professores leigos e mal pagos, com ações educativas que privilegiam os conceitos urbanocêntricos, pautados no individualismo, na competição, na exclusão e na homogeneização.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões.

Compreendida a educação do campo desta forma, a escola torna-se um espaço de análise crítica para que se formulem as bases para a elaboração de uma “outra” proposta de educação e de desenvolvimento. Assim, busca-se desenvolver uma proposta de educação voltada para as necessidades das populações do campo e para a garantia de escolarização de qualidade, tornando-se a escola o centro aglutinador e divulgador da cultura da comunidade.

A partir destas iniciais considerações, discorreremos, neste artigo, acerca do campo como espaço de desenvolvimento social e econômico, baseando nossa compreensão no conceito de territorialidade, na ideia de que esse lugar é marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. Para nós, esse espaço é emancipatório quando associado à consolidação da democracia e da solidariedade, e, ao mesmo tempo, à luta pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e à preservação da vida. Mais ainda, se este comprometimento estiver na interlocução com a diversidade do trabalho, com a cultura, conseqüentemente, a educação deverá estar sintonizada com tais especificidades do campo, que, necessariamente, serão incorporadas aos projetos político-pedagógicos das escolas.

Buscamos, com base nesta reflexão, explicitar o caminho metodológico da pesquisa que estamos desenvolvendo nas ilhas de Abaetetuba, revelando o percurso da cartografia social que nos propomos a realizar, constituindo-se literalmente, para nós, em uma travessia pelas águas, na busca dos saberes e identidades dos ribeirinhos, observando que esta é uma escrita inicial acerca do estudo que começou em março de 2012.

## **1 O desenvolvimento local feito por comunidades das águas**

Nossa reflexão surge da compreensão de que as identidades, os saberes e as práticas cotidianas das comunidades do campo, emprestam sentido e significado às ações educativas para as escolas do campo, e, especialmente, colaboram para a estruturação de uma proposta curricular para estes espaços educativos, desde que sejam consideradas as diversidades cultural, social e ambiental das populações rurais da Amazônia, e que permitem uma lógica de desenvolvimento territorial com sustentabilidade, uma vez que as populações rurais dessa região estão territorializadas nas águas, nas florestas e em terra firme. São populações tradicionais que habitam a região, como os povos indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos, sem-terra, assentados, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes, das florestas entre outros.

As populações tradicionais (HAGE, 2011) se desenvolveram histórica e culturalmente em íntimo contato com a natureza e foram adequando seu *modo vivents* às peculiaridades regionais e às oportunidades econômicas advindas das matas, das várzeas e dos rios, cuja subsistência decorre da utilização de recursos naturais por meio de práticas de cultivo da terra, do extrativismo, da caça e da pesca artesanal. As práticas socioculturais produzidas pelas populações tradicionais se coadunam com o processo de recomposição e regeneração dos recursos naturais, porque são práticas que envolvem saberes que consideram o manejo e o uso sustentável destes recursos.

Dessa forma, nossa intenção neste trabalho é nos concentrarmos nas populações ribeirinhas, ou povos das águas, por acenarem a possibilidade de construção de uma educação e desenvolvimento territorial do Campo com sustentabilidade, e por serem, segundo Gonçalves (2006), as mais

características da Amazônia e, em especial, do município de Abaetetuba e municípios vizinhos<sup>1</sup>, que compõem a Região do Baixo Tocantins no Estado do Pará. O município de Abaetetuba constitui-se no local onde vivenciamos e experienciamos a docência no ensino superior - *Campus* Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará/UFPA, no qual estamos desenvolvendo uma pesquisa que nos permite realizar travessias pelas águas dos rios Pará, Tocantins e Maratauíra entre outros, em busca de saberes e fazeres que revelem uma cartografia identitária das populações ribeirinhas.

Nesta travessia pelas águas, navegando com a atenção devida aos saberes, às culturas e às práticas sociais e educacionais das populações ribeirinhas, desperta-nos o olhar crítico para o fato de estes habitantes de várzeas, às margens de rios, desenvolverem uma forma de produção e de subsistência em interação constante com o ambiente natural, onde solo, rios, matas e florestas são interdependentes. E desse modo de ver e compreender a vida e o mundo eles foram tecendo seus hábitos, suas crenças, seus costumes, suas histórias, seus saberes e culturas, produzindo práticas de cultivo e de manejo do açaí e do miriti<sup>2</sup>; da roça, da pesca do camarão, da produção do matapi<sup>3</sup>, do artesanato, cuja territorialidade e espacialidade são determinadas pelas águas, ou melhor, pelas “ruas de águas” e pelo movimento das marés. Consequentemente revelam uma forma peculiar de vida que tem seus tons, seus sons, seus perfumes, em que o tempo individual e o tempo social se cruzam e se entrecruzam com o tempo da natureza (CASTRO, 1999), haja vista as populações ribeirinhas sustentam seus saberes sobre o tempo imbricado com águas dos rios, dos igarapés, dos furos, das matas, das terras, das chuvas, dos ventos, das luas, do sol como fatores que propiciam práticas socioculturais, técnicas e tecnológicas, e assentam sua racionalidade produtiva com preservação da sociobiodiversidade. Nessa direção:

---

<sup>1</sup> Os demais municípios que fazem parte da área de abrangência do *Campus* são: Barcarena, Igarapé-Miri, Moju, Acará, Tailândia e Tomé-Açu.

<sup>2</sup> Miriti é o fruto extraído de uma palmeira que serve de alimento e sua fibra é utilizada na produção de artesanato e, mais especificamente, de brinquedos.

<sup>3</sup> Matapi é um instrumento construído a partir da tala do jupati para coleta do camarão.

*As comunidades, que vivem nas várzeas do estuário do rio Tocantins são exemplos de manejos e uso sustentável de recursos naturais na Amazônia. Há séculos seus sistemas de produção estão fundamentados em práticas de conservação dos solos, água, fauna e flora, mantendo a integridade das florestas de várzea como principal fonte de recursos para o desenvolvimento socioeconômico local (SOBRINHO, 2005, p. 23).*

Consideramos importantes os aspectos ambiental, econômico, social, político e cultural no desenvolvimento territorial com sustentabilidade, e compreendemos que estes são integrados e interdependentes, ou seja, mesmo operando em níveis e tempos diferentes terão sempre impactos mútuos, em médio e longo prazo, e o crescimento econômico depende da forma como são explorados os recursos naturais, forma que pode ser culturalmente determinada.

Tais reflexões geram uma postura de compromisso social e político quanto ao reconhecimento da importância dos saberes e identidades das populações ribeirinhas para a preservação sociocultural e ambiental que promova o auto e sociodesenvolvimento territorial com sustentabilidade, capaz de dotar o indivíduo de condições para que ele sobreviva e permaneça no seu local de origem de maneira digna e respeitosa, ao mesmo tempo que visibiliza as condições de exclusão imposta pelos poderes públicos, bem como a ação predatória das grandes empresas, com seu modo de produção capitalista, que, por meio de uma agricultura científica globalizada, faz uso de todo seu poder científico-tecnológico e econômico-político, desorganizando as práticas socioculturais e de cultivo e econômicas das populações tradicionais, devastando os recursos naturais.

Os conhecimentos produzidos sob a lógica da produção capitalista são usados para elevar ao máximo o lucro com intensa produtividade, impondo valores, culturas e novos hábitos, de modo a ampliar o controle das relações sociais e, como se não bastasse, reforçar a ideia de que qualquer outro sistema apartado desta lógica é improdutivo, ou seja, reforça uma lógica urbanocêntrica e nega os processos produtivos locais, como o que ocorre com as populações tradicionais da Amazônia paraense. Essa lógica produtiva de mercado global acentuou a desigualdade e a injustiça social,

uma vez que a distribuição da riqueza, capaz de propiciar a melhoria das condições de vida, é decidida politicamente.

Acreditamos que desenvolvimento regional só tem sentido conforme o pensamento do economista indiano Sen (1999), que definiu desenvolvimento como liberdade positiva em contraposição à liberdade negativa, definição esta que incorporou todos os direitos e capacidades que dão instituições, identidades, culturas e desenvolvimento sustentável ao indivíduo, bem como a possibilidade de realização existencial e de busca da felicidade.

Assim, a compreensão de desenvolvimento como liberdade está intimamente relacionada à ideia de desenvolvimento territorial sustentável, por assentar-se no pressuposto de viver plenamente a promoção e a condição humana nos seus aspectos ambientais, econômicos, socioculturais e políticos, ou seja, a distribuição equitativa da renda, a melhoria da qualidade de vida e das condições sociais com sociabilidade, participação e reconhecimento da dimensão simbólica da existência, da preservação, a outras gerações, do ambiente natural e dos patrimônios materiais e imateriais. Com base nesta concepção de desenvolvimento territorial sustentável, enfatizamos o movimento sociocultural por entendermos que este contempla

*[...] toda herança não biológica que faz a diferença entre os povos; vale dizer, os diversos processos de designação e simbolização (linguagens), as inúmeras maneiras de lidar com a morte, o desconhecido e o imaginado (religiões e artes), as formas singulares de se relacionar com a natureza (tecnologias), as maneiras particulares de regular as relações sociais (instituições), inclusive, a produção e distribuição de bens (economia) e as diferenciadas formas de sociabilidade gratuita (festas, jogos e brincadeiras) (LUSTOSA DA COSTA, 2006a, p. 24).*

Os saberes e as identidades das populações ribeirinhas são culturas em constante transformação manifestas por sentimentos e marcadas por maneiras de entender e apreender o mundo. Queremos dizer com isto que as práticas socioculturais estão alicerçadas em representações sociais, as quais os indivíduos produzem o sentido de suas existências, e dessa maneira as culturas contribuem para valorizar as práticas sociais

e as manifestações culturais; promovem a agregação social e o aumento da autoestima da população; favorecem a acumulação do capital social; proporcionam o protagonismo das lideranças comunitárias e o comprometimento das pessoas com projetos de desenvolvimento territorial com sustentabilidade.

Assim sendo, a travessia pelas águas, que estamos realizando, permite-nos um encontro com identidades e saberes de populações ribeirinhas que ainda se revelam resistentes às imposições do modelo de desenvolvimento com base em valores de mercado, no empreendedorismo empresarial, coisificando, desestruturando e descaracterizando as relações sociais, políticas e culturais. O estudo cartográfico de saberes das populações ribeirinhas tem se constituído em uma experiência de desnudamento, de reflexão, de humildade, de sensibilidade às questões sociais do contexto, e também de compreensão das singularidades destes povos das águas. Tal experiência afina a nossa percepção quanto à capacidade que eles e elas têm de se relacionar, de partilhar, de conviver, de estabelecer laços e de se manter criando e produzindo saberes e culturas com base em relações fraternas e coletivas, em que buscam a manutenção de valores sociais, culturais e humanos. Os momentos da travessia pelas águas fazem emergir lições, lições de esperança que nos instigam a acreditar que o desenvolvimento territorial com sustentabilidade é possível de ser construído. A vida ribeirinha, observada durante a travessia, faz-nos acreditar que o possível caminho passa por considerar as práticas socioculturais, tecidas pelas populações da Amazônia, como produtos e produtores da vida.

## **2 Da cartografia geográfica à cartografia simbólica: saberes e representações sociais dos povos das águas**

Viver na Amazônia paraense significa conviver com a tríade: terra, água e floresta, representada por uma cultura própria, refletida no cotidiano dos amazônidas e, suas interlocuções com os elementos da natureza. A imbricação homem-natureza está, aos nossos olhos, na imagem concreta dos rios, das marés, das matas, nas formas de trabalho e de subsistência, nas lendas e mitos, nas embarcações, entre outros, como componentes culturais. Assim, a Amazônia se apresenta de forma própria,

e somente um ‘olhar sensível e observante’ sobre as práticas sociais nela existentes poderá situá-la de forma concreta e fora de visões generalistas a que muitas vezes é submetida e com as quais nos deparamos.

O município de Abaetetuba é constituído por um arquipélago de 72 ilhas, com uma população de 45 mil habitantes, nas ilhas, e uma média de 140 mil habitantes no município (CPT E MORIVA, 2009, p. 42), dados que confirmam que os acadêmicos do *Campus* são de populações em que a dinâmica das águas e das florestas marca as relações sociais. Consequentemente, as questões econômicas, sociais, políticas e culturais são margeadas por um contexto inequivocamente do campo. Em meio a este cenário amazônico está situado o *campus* da UFPA, cuja demanda estudantil é em sua maioria de acadêmicos oriundos do campo (populações ribeirinhas, das estradas e ramais).

Nesta composição territorial, a Amazônia e suas contradições e a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense, somadas ao contingente discente, mobilizam problematizações de ordem educacional, regional e local para que a Universidade realize estudos e pesquisas voltados para a realidade das populações que ela atende; para que nós, docentes, questionemos o tipo de currículo acadêmico e escolar. As problematizações colocadas são questões relevantes para nortear a construção de políticas públicas sociais e educacionais, pensadas a partir do nosso próprio lugar, que representem a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver na Amazônia (HAGE, 2005).

Os ribeirinhos criam temporalidades, novos espaços, reconstróem o cotidiano, e a visão urbana de homens “rurais pobres e lentos do planeta” é ressignificada pelos seus modos próprios de significar a existência, podendo ser, provavelmente, uma forma de resistência, de enfrentar as adversidades sociais produzidas no tempo-espaço da própria vida, e persistir. Em suas comunidades estão presentes a magia e a sedução das lendas, dos mitos com seus símbolos e significados próprios; reorientam as atividades diárias em decorrência do movimento das águas e das florestas; possuem saberes sobre o ciclo da natureza; dominam regras de fabricação e uso de utensílios tais como o matapi, a peconha<sup>4</sup>, a rede de

---

<sup>4</sup> Utensílio feito da palma do açazeiro pelo ribeirinho de forma artesanal que é utilizado para subir na palmeira e coletar seu fruto.



pesca entre outros; sabem dos riscos que passam navegando em canoas pequenas, em um rio-mar com marés gigantes. Em síntese, eles e elas revelam modos próprios de viver no contexto ribeirinho. Estes saberes traduzem uma dada cultura como produto das ações e simbologias que os sujeitos vão tecendo no seu existir, à medida que, como afirma Brandão (2002, p. 24):

*A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa.*

Os modos de vida na Amazônia paraense constituem as identidades dos sujeitos diferentes e singulares que chegam à Universidade. E foi essa especialidade dos sujeitos do *Campus* uma das razões de se materializar ações e pesquisas, focando os saberes e as tradições de comunidades situadas nas ilhas do município de Abaetetuba. E nesta direção tomamos os saberes e as tradições como objetos de investigação para o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e educação do campo – GEPESEED, que tem como objetivo, entre outras ações, desenvolver o projeto de pesquisa intitulado *Travessias, identidades e saberes das águas – Cartografia de saberes de populações ribeirinhas no município de Abaetetuba*, em uma travessia pelas águas, rios e florestas, com a intenção de adentrar os ‘jeitos’ de ser e estar do sujeito amazônida, captando assim as vozes, as expressões, as pausas, os silêncios, os sentimentos, as compreensões e as histórias que produzem uma interpretação dos saberes e identidades dos ribeirinhos deste município.

A metodologia escolhida para esta pesquisa insere-se nas abordagens qualitativas, abrangendo estudos bibliográficos e ações no cotidiano ‘*in loco*’, atreladas à perspectiva de elaboração de uma cartografia simbólica (SANTOS, 2007). Ainda, com estudos iniciais, sinalizamos excertos sobre essa abordagem cartográfica das representações sociais, bem como seus possíveis caminhos como procedimento metodológico em trabalhos científicos.

Inicialmente, a dualidade entre cartografia geográfica (mapa<sup>5</sup> é distinto do território; tem uma escala; tem um sistema de projeção, distorce a realidade, pressupõe um mapa-mundi) e a cartografia simbólica, em que todo mapa é presença e é ausência; expressa um ponto de vista; é um mapa de relevâncias; pressupõe um contexto a que se remete; enraíza. Machado (2007) nos ajuda a compreender melhor esses termos e a tecer considerações sobre seu uso no trabalho proposto, pois a feitura da cartografia de saberes incluirá a dimensão territorial e a geografia local, articuladas entre si.

Em termos da cartografia simbólica, ela possibilita ao pesquisador construir seu objeto de estudo com assunto determinado, associado às dimensões epistemológica, sociológica e cultural. De outro modo, configura-se, por meio da cartografia, o aprofundamento temático, redesenhando um mapa de forma complexa e interdisciplinar que abrange múltiplos olhares, ou seja, estamos falando de processos de interação entre culturas e saberes, experiências e expectativas, alternativas e resistências.

No caso específico do nosso trabalho, consideramos a cartografia de saberes como caminho e vivência metodológica processual e de envolvimento, que busca aprender e apreender os costumes, os valores e a tradição social das populações locais, servindo para a reflexão dos educadores e pesquisadores que participam desta pesquisa, por considerarmos que “aprender é participar de vivências culturais” (BRANDÃO, 2002, p. 26). Sem dúvida, trata-se de um espaço em que se adentra nos itinerários sociais e peculiaridades da formação socioeducativa e cultural com os sujeitos de comunidades ribeirinhas, navegando por um caminho metodológico próprio e singular, na tentativa de captar uma síntese simbólica para além das evidências, referentes à produção social dessas comunidades.

Por ser um estudo desenvolvido em comunidades ribeirinhas, localizadas em ilhas circunscritas por uma dimensão sociocultural própria,

---

<sup>5</sup> Mapa etimologicamente vem do latim. Mapa significava pequena toalha, ou guardanapo, ou algum tipo de folha em que se representava a localização de um terreno, a representação de um dado espaço. Os mapas também eram chamados de cartas e daí deriva a cartografia, como ciência da concepção e fabrico de mapas.

com condicionantes do cotidiano e suas imbricações, direcionamo-nos para um estudo exploratório, descritivo e de apreensão dos significados, buscando apreender as singularidades locais pelo diálogo com os sujeitos que vivenciam esses contextos, em especial, com os educadores de escolas, com as organizações sociais e lideranças locais.

O projeto de pesquisa sobre a cartografia de saberes, citado anteriormente, vem sendo desenvolvido junto às comunidades de ilhas, na interface com escolas situadas numa mesma ilha e/ou em ilhas diferentes. Seu caráter investigativo direciona-se para a articulação entre as discussões teórico-conceituais e os saberes socioculturais de populações tradicionais, e dessa forma, um dos objetivos da pesquisa é construir, a partir dos saberes e identidades ribeirinhas, a cartografia de cinco escolas das ilhas de Abaetetuba, visando à valorização do espaço rural como território de múltiplos saberes e de produção de vida.

Ressaltamos ainda que esta travessia de saberes e identidades estabelece processos diversificados de participação, incluindo as rodas de conversa, com base num roteiro teórico-metodológico, que abrange momentos de escuta, de sistematização, de observação direcionada e informal, de dinâmicas de socialização e de coleta de dados, em um percurso construído junto e com os participantes, ou seja, reconhecendo que:

*[...] mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos. A incompletude estruturada dos mapas é a condição da criatividade com que nos movimentamos entre os seus pontos fixos. De nada valeria desenhar se não houvesse viajantes para os percorrer (SANTOS, 1988, p. 168).*

O autor nos indica que a construção de uma cartografia deve ser um caminho criativo e de respeito às subjetividades dos sujeitos envolvidos, para que esta possa ser um elemento problematizador e de reflexão sobre as práticas sociais e educativas de homens e mulheres em contextos próprios.

Os saberes das águas e das florestas, da compreensão sobre os modos de vida e de um desenvolvimento territorial com sustentabilidade são orientadores dos estudos investigativos ora desenvolvidos pelo Grupo

de Estudo, Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação, uma vez que problematiza o papel do Estado no desenvolvimento das políticas públicas educacionais, tomando como foco de análise as populações do campo, os movimentos sociais, as gestões municipais e as experiências de educação do campo, como recorte de pesquisa, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento social, educacional e cultural da microrregião do Baixo Tocantins, pois assume o desafio, junto aos que lutam pela Educação do Campo, de construir olhares que captem a complexidade multidimensional, tal como é o território rural, e então ser geradora de práticas educacionais constituintes das dimensões essenciais da produção da vida (CALDART, 2006).

Destacamos que o grupo de pesquisa fez opção pela interseção entre pesquisa e extensão. Nesse sentido, como parte da primeira etapa do projeto voltada para a extensão, são realizados encontros formativos com gestores das escolas, às margens dos rios, visando à construção dos projetos político-pedagógicos de tais escolas. Esta ação tem servido para nos inserirmos no cotidiano ribeirinho, e, assim, conhecermos os diferentes discursos e sujeitos, a organização escolar, a localização geográfica, entre outros aspectos, e, ao mesmo tempo, tais encontros têm nos possibilitado compor a metodologia da pesquisa cartográfica.

De outro modo, o desenvolvimento do projeto de pesquisa envolve ações concomitantes, interligadas e complementares. E nesse processo, vimos construindo e reorientando a travessia metodológica, com o envolvimento dos sujeitos, na lógica justificada por Brandão (2007) de que:

*a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão (p. 06).*

Visando ao alcance dos objetivos propostos para a pesquisa, outro momento não menos importante, concomitante aos encontros formativos, é o de aprofundamento da temática e da metodologia por meio de leituras, estudos e discussões, com o coletivo de pesquisadores-

colaboradores, acadêmicos da graduação e pós-graduação, docentes da UFPA e da rede municipal de educação e de lideranças sociais que participam do grupo de pesquisa. Nessa empreitada, os momentos de sensibilização voltados às questões do campo são basilares, pois, na maioria das vezes, há resistências em fazer a travessia ao contexto ribeirinho e suas particularidades, justificadas pelo medo de andar de canoa, dos animais e da maresia, pela demora da viagem, entre outros motivos.

Concretamente, o grupo de pesquisa tem baseado seus estudos sobre cartografia de saberes em vários autores, dentre eles, o que a compreende como “modo de imaginar e representar a realidade social” (OLIVEIRA, 2003, p. 12); na síntese de Santos (2002), que permite a identificação das estruturas de representações pelos diversos campos do saber sobre a realidade social; no pensar de Brandão (2007), ao ratificar a importância do compromisso e do envolvimento dos sujeitos na pesquisa, realizando-a de um modo mais aberto, flexível e dinâmico, em que o nativo não é apenas um potencial informante, mas, antes de tudo, é um ser humano que tem conhecimento igual ao pesquisador, justificando que “deve-se reconhecer e deve-se aprender a lidar com o caráter político e ideológico de toda e qualquer atividade científica e pedagógica”(p. 06).

Baseamo-nos em estudos e discussões que tratam da cartografia de saberes expresso em Oliveira (2003), Oliveira e Santos (2007), Santos (2007); que tratam das questões do campo, tais como Molina (2006), Arroyo (2006); e ainda, os que tratam sobre pesquisa participante, envolvendo os autores Brandão (2002 e 2007), Freitas (2002) e Freire (1987). Além desse percurso teórico, realizamos as primeiras incursões ao cotidiano das ilhas por meio de encontros formativos, que se iniciaram nas salas de aula do *Campus*, e posteriormente foram acontecendo nas escolas polos que se situam nos rios Paruru, Quianduba, Piquiarana e Campompema, localizadas nas ilhas do município de Abaetetuba.

Para o mapeamento cartográfico, construímos um roteiro inicial em que centramos a pesquisa nas seguintes dimensões: saberes do campo e das águas e a educação escolar, buscando apreender as representações da(s) identidade(s) ribeirinha(s) nas ilhas, de modo a contribuir com a política educacional das escolas do campo. Partindo do pressuposto de que a escola é espaço plural e cultural, nos indagamos: as unidades educacionais das ilhas têm de fato potencializado os diferentes saberes

das águas e das práticas socioculturais dos ribeirinhos de suas práticas socioculturais? Tem negado ou afirmado? De que forma os atores da comunidade dialogam com a escola? Tais questões elucidam a assertiva de Arroyo (2006) ao afirmar que: “[...] quando a terra, o território e as formas de produção estão ameaçados, são ameaçadas também a identidade dos sujeitos; a produção da infância, da adolescência e da juventude; a escola também é ameaçada” (p. 109).

Importa ressaltar que apostamos em um movimento das “margens” para o centro, de aprender com a escuta dos sujeitos, pela compreensão de que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição” (FREIRE, 1987, p.13).

Partindo da ideia de que não se valoriza o que não se conhece, precisamos considerar as vozes que foram e estão silenciadas, tornar visíveis os sujeitos e os saberes das populações rurais amazônicas, mobilizando gestores, educadores, educandos e pesquisadores a descobrirem os encantos desta vibrante terra amazônica, de modo a revitalizar, a defender e a divulgar a cultura, no sentido de revelar o rosto próprio de um povo com sua beleza, sua força e dignidade, haja vista o seu modo de vida, suas produções e manifestações culturais sinalizam a real possibilidade de efetivamente construir outro tipo de sociedade, de desenvolvimento e de homem.

### **Considerações sobre a travessia...**

Como questões introdutórias do tema, discorreremos sobre o percurso vivido pelo grupo de pesquisa diante da construção de uma cartografia de saberes. De tudo até aqui experienciado, temos clareza que tal exercício exigiu e exige aprofundamentos diversos, dentre os quais, o de maior desafio, é o de sair da lógica maniqueísta, cartesiana, urbanocêntrica, unilaretal, disciplinar e disciplinadora, de método único, que sedimenta um olhar de construção de conhecimento científico, e enveredar por uma síntese relacional, interdisciplinar, rizomática, de interface entre o saber popular e o dito conhecimento científico, a ciência e a experiência, o homem-natureza e suas expressões materiais e simbólicas. Tal experiência tem nos possibilitado construir outros

conhecimentos, e esperamos que estes conhecimentos, juntamente com o legado cultural dos ribeirinhos, sejam sinalizadores na formulação das políticas sociais e educacionais pelos gestores públicos locais.

Compreendemos que problematizar as identidades dos sujeitos ribeirinhos, seus saberes e suas formas de organização social e de trabalho ainda existentes, ditadas pela sociobiodiversidade, pela quantidade e qualidade das águas nesse território, pela extensão dos rios, pela contradição de que as escolas estão sobre as águas e não têm água potável, pelo transcurso das águas no cotidiano das pessoas, pela confluência das ilhas com os seus rios na relação da tríade urbano-cidade-rural, pelo diverso movimento entre rios, igarapés, furos, mares e marés, em que o rio direciona a vida, significa, de alguma forma, considerar a interdependência entre as ciências, reorientar o olhar para visões mais integradoras e integradas, ao se pensar processos educativos institucionalizados ou não.

O “norte” deságua na urgência social de um viver cidadão para todos, inclusive para os povos das águas – ribeirinhos –, e acreditamos que esta travessia educativa não se faz sem a interlocução com as lutas sociais, com as culturas e com a produção do cotidiano desses habitantes, na perspectiva da re/criação das identidades, do empoderamento com o lugar, com nossa gente, e, dessa forma, assume-se uma concepção e uma prática educativa mais ampla e norteadora da diferenciação dos currículos para as escolas do campo, para os processos educativos escolares, para a construção de um caminho mais identitário de formação inicial e continuada de professores, entre outras questões.

E, por fim, exercitar o diálogo com os sujeitos sociais do campo em sua diversidade, o que engloba conhecer os espaços da floresta e das águas, pode servir de reflexão, inclusive para o *Campus* Universitário de Abaetetuba, em relação às singularidades dos povos das águas diante dos tempos acadêmicos, das matrizes curriculares, do cotidiano dos sujeitos e das águas no contexto das salas de aula, e, de alguma forma, corroborar para dar identidade ao *Campus*, às suas pesquisas e às suas práticas.

## REFERÊNCIAS

---

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. C. R. & Borges, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, jan./dez., 2007. pp.51-62.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: USP/Humanitas/Imprensa oficial, 2002.

HAGE, S. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

LUSTOSA, F. Bacia cultural do Araripe: articulando cultura, desenvolvimento sustentável e governança local. In: **Reunião anual da Associação Brasileira de Antropologia (ABA)**, 11-14 jun., Goiânia, 2006.

MACHADO, N. J. Notas sobre a ideia de mapa. **Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED)**/Universidade de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE/UEPA, 2003.

\_\_\_\_\_. I. Ivanilde A. de; SANTOS, T. R. L. dos (Org.). **Cartografias de saberes**: representações sobre cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: CCSE-UEPA, 2007.



SANTOS, M. R. S. **Entre o rio e a rua**: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará. Dissertação de Mestrado. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da razão indolente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 24. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. São Paulo: Cortez, 1988.

SOBRINHO, S. **Relatórios anuais da FASE Programa Amazônia/Pará**. Belém: Federação de órgãos para Assistência Social e Educacional, 2005.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

## EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E HISTÓRIA: POSSÍVEIS ENLAÇOS

Vivian da Silva **LOBATO**  
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA  
**vivianlobato@ufpa.br**

*A narração da própria vida é o testemunho de mãos eloquentes dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória.*

Bosi (2003, p. 68)

**Resumo:** O presente artigo propõe-se a discutir a questão da memória individual e coletiva e os enlaces desta com a educação. O referencial teórico-metodológico está assentado nos estudos de Ecléa Bosi (1994; 2003) sobre memória e na teoria sobre memória social de Maurice Halbwachs (1993). Segundo os referidos autores, os processos memorativos são relacionados a campos de significação na vida do sujeito que recorda. Nesta perspectiva, entende-se que os estudos de memória em educação, com o aporte de alguns autores da Psicologia Social - Ecléa Bosi (1994; 2003); Maurice Halbwachs (1993), ajudam a elucidar a compreensão dos fenômenos educativos, das inquietações e dos desafios que na contemporaneidade têm mobilizado pesquisadores e professores. Entende-se ser relevante esse olhar sobre o passado, uma vez que esse encontro com a historicidade da educação possibilita fecundas formas de produzir novos saberes que possam ser investidos nas práticas educativas de nosso tempo.

**Palavras-chave:** Educação. Memória. História.

**Abstract:** This article proposes to discuss the issue of individual and collective memory and the links with the education. The theoretical and methodological studies sits in Ecléa Bosi (1994, 2003) on memory and theory of social memory by Maurice Halbwachs (1993), according to these authors, memorativos processes are related to fields of meaning in the life of the subject which recalls. In this perspective, it is understood that the memory studies in education, with the contributions of some authors of Social Psychology - Ecléa Bosi (1994, 2003), Maurice Halbwachs (1993), help to elucidate the understanding of educational phenomena, the concerns and challenges that have mobilized in contemporary researchers and teachers. It is understood that look to be relevant about the past, given that this encounter with the historicity of education provides fruitful ways to produce new knowledge that can be invested in the educational practices of our time.

**Keywords:** Education. Memory. History

O passado não passou. Faz morada no presente. Recria o futuro. As lembranças permanecem na memória. Neste ensaio, explicitamos como os autores Bosi (1994, 2003) e Halbwachs (1993) pensam a memória e o ato de lembrar. Com base nesses autores, objetivamos discutir a memória individual e coletiva e de que maneira isto se entrelaça com a pesquisa em educação.

De acordo com Lucas (2009), as pesquisas sobre memória podem caminhar em duas direções. Uma direção dedica-se ao levantamento individualizado de fatos, podendo envolver aspectos íntimos; são resgates autobiográficos, em que o próprio pesquisado é objeto de pesquisa. Outro caminho preocupa-se com uma abordagem das memórias coletivas, aspectos apresentados por diversas pessoas ligadas ao mesmo objetivo, isto é, as biografias socializadas.

No Brasil, muitas das pesquisas que utilizam como abordagem metodológica a história oral estão, de alguma forma, ligadas aos estudos de memória desenvolvidos pela Psicologia Social. Muitas pesquisas tiveram como referência o conceito de contexto e função social da memória, desenvolvido por Bosi (1994), apoiado em Halbwachs. Para ela, “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e com os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (p. 17).

No livro *O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social* (2003), Bosi volta a encarecer a memória oral como condão precioso para tecer a crônica do cotidiano. Valoriza a palavra dos velhos, das mulheres, dos trabalhadores manuais, estes todos excluídos da história ensinada na escola. Existem os mediadores institucionais: a escola, a igreja, o partido político. A memória oral, longe das viseiras unilaterais para as quais tendem certas instituições, faz ver por muitos lados, por lados distintos e até contraditórios: “e aí se encontra a sua maior riqueza”, escreve Bosi.

Na obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (1994), Bosi traz para debate as zonas limite entre história e memória, articuladoras da vivência. As vozes que atuam na recuperação da memória vêm mostrar a interferência de muitos outros fatores no momento do relato. Um deles refere-se à relatividade da memória, que envolve não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos. Há um vínculo entre memória,

lembrança e esquecimento. Lembrança e esquecimento constituem uma unidade entre complementares e opostos. Onde estiver presente um desses elementos, também estará o outro.

O conteúdo narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa. As pessoas não têm em suas memórias uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorrem no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão do passado e transmiti-la de acordo com as necessidades do presente. É nesse momento, o da narrativa de uma versão do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias.

Da mesma forma, no relato oral ou escrito das memórias, o sujeito busca construir uma identidade pessoal que, em alguns casos, não é exatamente a que ele possuía no passado. Quando as pessoas relatam situações de suas vidas, elas podem aproveitar para passar a limpo o passado e construir um todo coerente em que se mesclam situações reais e imaginárias.

A possibilidade de clarear e humanizar o presente pela troca de experiências é defendida por Bosi (1994). Para ela, é preciso conservar a arte de narrar. Trata-se de um processo em que o narrador é o sujeito personagem da história e o narrar é o registro; a passagem do oral para o escrito faz parte da história que está sendo construída pelo narrador e pelo historiador/ouvinte. Dessa maneira, um mundo de vivências, de contradições e de projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiu, mas como foram experimentados e como, hoje, são vistos.

Além disso, Bosi (1994) afirma que, descrevendo a substância da memória, a matéria lembrada – o modo de lembrar – é tanto individual quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas, ao recordar, ao trabalhá-las, paulatinamente individualiza a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique apenas o que signifique.

Ao tratar sobre memória e interação, Bosi (1994) postula que somos de nossas recordações apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelos constantes ao outro para que confirme a nossa visão: “ – Só eu senti, só eu compreendi...” (p. 408) ou “ – Aí está alguém que não me deixa mentir” (p. 407).

Ao discorrer sobre como o indivíduo é testemunha de seu tempo, Bosi (1994) observa que a memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiar, de convivências escolares e profissionais, que atam a memória de seus membros, acrescentam, unificam, diferenciam, corrigem e passam a limpo o passado. Uma evolução que dependerá da interação do grupo. Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador das camadas do passado que podem reter objetos que são para este, e só para este, significativos dentro de um tesouro comum. Para a autora, o grupo é o suporte da memória, tanto que:

*Quando o grupo é efêmero e logo se dispersa, como uma classe para o professor, é difícil reter o caráter e a fisionomia de cada aluno. Para os alunos as lembranças são mais sólidas, pois tais fisionomias e caracteres são sua convivência de anos a fio (BOSI, 1994, p. 414).*

Sobre o tempo e a memória, Bosi (1994) escreve que uma forte impressão que esse conjunto de lembranças deixa é a divisão do tempo que nelas opera. Para ela, a infância é larga “como um chão que cede a nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos afundam” (p. 415). Difícil transpor a infância e chegar à juventude. A juventude já é transposta com o passo mais desembaraçado. A partir da idade madura, a pobreza dos acontecimentos, a monótona sucessão das horas pode fazer-nos pensar num remanso da correnteza, mas é o próprio tempo que gira sobre si mesmo em círculos iguais e cada vez mais rápidos.

Além disso, a autora chama a atenção para a sucessão de etapas na memória que é toda dividida por marcos significativos da vida:

*Mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas. As festas que toda a família participa, como o Natal, são mais recordadas do que as que têm importância mais individual: formaturas e aniversários... (p. 415).*

De acordo com a autora, a memória se orienta preferencialmente por *marcos de significação concentrada* e não por datas e acontecimentos estanques, ou seja, o tempo se organiza para o depoente menos cronologicamente do que por eventos, acontecimentos singulares.

*Convém refletir sobre a divisão social do tempo que recobre as horas do relógio e impõe uma duração nova. Um dia inteiro pode dividir-se em antes e depois de uma visita esperada. Rememoramos com vivacidade os pequenos incidentes antes de sua chegada, uma flor colhida às pressas, algum arranjo de última hora na casa. E quando a visita esperada se afasta, ficamos estupefatos com a rapidez do desfecho e com o vazio que deixou depois de si (p. 416).*

A partição das lembranças não segue o tempo mensurável do relógio. Como afirma Bosi (1994), o ciclo temporal é comum a todos: vivemos a noite, as semanas, os meses... Mas, os períodos da vida, quando lembrados, não são proporcionais na narrativa ao tempo cronológico. Por exemplo, em atividades repetitivas e pobres de significação, como no caso da rotina burocrática, parece-nos levar uma eternidade. Quando nos lembramos desses momentos, somos breves, a descrição que fazemos delas não é proporcional ao tempo que tomaram de nós.

A lembrança revela o que foi empobrecedor e o que foi enriquecedor, e revela, sobretudo, aquilo que marcou nossa experiência de vida. Períodos marcantes são trazidos com seus pormenores, demandam esforço do depoente para lembrar-se dos acontecimentos, das pessoas, das datas e dos lugares. É esse árduo esforço que Bosi (1994) denomina trabalho da memória: “a memória... é trabalho” (p. 55).

Em sua pesquisa, Bosi (1994) discorre sobre dois temas bastante presentes nos depoimentos de seus entrevistados: a memória política e a memória do trabalho.

Sobre a primeira, a autora alerta, com relação às lembranças de militantes, para o risco de estereotipia, caindo em um discurso ideológico majoritário em seu grupo político. Ela também demonstra as formas como o entrevistado “vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização das pessoas e situações, e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia” (p. 459). Tal mistura decorre da maneira como o indivíduo imprime uma marca pessoal nas lembranças que são fruto de testemunhos de acontecimentos coletivos: familiares, sociais e políticos. Embora a memória coletiva se construa por laços sociais, é o indivíduo que lembra e, na sua história pessoal, busca significados para os acontecimentos que ficaram em sua memória. Dessa maneira, as

histórias de vida imprimem marcas na participação política, bem como a participação política está imbricada na história de vida de um militante.

Sobre a memória do trabalho, Bosi (1994) afirma o quanto os entrevistados, principalmente os que já não trabalham, trazem um laço afetivo muito forte ao ofício em seus detalhes e segredos, quando o fazer passa a ser o seu próprio lembrar. Para a autora, o trabalho envolve “os movimentos do corpo penetrando fundamente a vida psicológica” (p. 471), e ao mesmo tempo é meio de inserção nas relações sociais.

A memória busca resgatar o passado. Contudo, é impossível resgatá-lo fielmente. Existem lacunas e perdas. Para Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”. A lembrança é uma imagem construída pelas referências que estão à disposição, no conjunto de representações que povoam a consciência atual. Sendo assim, a memória individual não está isolada, ela toma pontos externos aos sujeitos como referências.

É a partir do presente que se lembra do passado. O presente é a referência, pois não há como não ter vivido no intervalo entre o momento em que aconteceu o fato lembrado e o presente. As lembranças são reconstruídas no presente, mas retomam fatos do passado com a ajuda de dados emprestados do presente. A imagem é reconstruída por meio de relatos e depoimentos, mesmo que o indivíduo não se dê conta de que aquela não é uma lembrança fiel. Nessa reconstrução de imagens, novamente o outro, a memória dos componentes dos grupos a que uma pessoa pertence passa a ter valor essencial.

Bosi (1994), amparada em Halbwachs, considera que cada indivíduo carrega suas lembranças pessoais. Entretanto, ele está inserido em um contexto social e cultural, e é nesse contexto que ele consolida suas lembranças. A memória individual sofre influências das diversas memórias que nos rodeiam. Dessa forma, a memória do indivíduo está relacionada à classe social a que pertence, ao relacionamento com a família, com a igreja, com a escola, com a profissão, com os grupos de referência. Essas diversas memórias constituem a memória coletiva, que dá base à identidade do indivíduo, como pertencente a um determinado grupo. Podemos, assim, dizer que a memória pessoal está ligada à memória em grupo que, por sua vez, está amarrada à memória coletiva de cada sociedade.

Segundo Halbwachs,

*A memória individual não está inteiramente isolada, fechada num homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. Mas, ainda o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos, que são as palavras e as ideias que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (1993, p. 58).*

Sociólogo durkheimiano, Halbwachs entendia a memória como fenômeno social. Para este autor, uma semente de rememoração pode permanecer como um dado abstrato ou pode formar-se em imagem e como tal permanecer, ou pode, finalmente, tornar-se lembrança viva. Esses destinos dependem da ausência ou da presença de outros que se constituem como grupos de referência. Esse grupo de referência é aquele ao qual o sujeito pertence de forma enraizada. A memória do sujeito é construída no grupo e muitas vezes evocada em grupo, apesar de ser o sujeito quem lembra.

É na memória coletiva que as tradições dos grupos encontram sua força. As imagens, as lendas e as crenças antigas atualizam-se e são ressignificadas a cada momento da lembrança. Mas a força coletiva sobre a memória a leva ao risco da “ideologização”, isto é, a interpretação do grupo sobre um fato do passado muitas vezes supera a própria interpretação do sujeito que, mesmo sendo testemunha do acontecimento, pode privilegiar a versão do acontecimento imposta pelo grupo.

Os caminhos da memória são permeados por aspectos individuais e sociais, como um tecido formado por fios entrelaçados, que, mesmo sendo conhecidos pelas evocações das lembranças, requerem um aparato psíquico. O que lembramos e como lembramos constroem-se num movimento da demanda social e interna do sujeito. A inter-relação no meio social alimenta as lembranças individuais. A memória não é uma, é plural, e vai sendo construída pelo indivíduo em seu meio social. Ao evocar correlações que sustentavam as lembranças, elas podem ser modificadas, aí se requer trabalho psíquico.



No dizer de Bosi (1994, p. 55), “a memória não é sonho, é trabalho”. Se a memória é trabalho, ela implica em movimentos psíquicos de ligações e religações numa nova construção. Essa construção se dá a partir de inúmeras marcas mnêmicas que se formam desde que nascemos e são apreendidas de modo subjetivo e pessoal. Por exemplo, uma mesma situação vivenciada por duas pessoas pode ser lembrada de modo distinto (nem por isso é inverdade), uma vez que depende do modo como foi percebida em particular por cada pessoa.

As lembranças têm o passado como conteúdo e podem ser compartilhadas no presente por intermédio da comunicação. Assim, a matéria-prima – passado – é extensa. A oportunidade de socializar essas narrativas pode proporcionar a construção de um contexto significativo em que os narradores sejam valorizados. Bosi (1994) afirma que a memória também pode nos ajudar a compreender amplamente a sociedade em que estamos e sua mudança no decorrer do tempo.

A lembrança acontece quando provocada, quando alguém ou algum fato nos conduz de volta ao passado. Assim, podemos dizer que:

*A memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vívidas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida do portão. [...] Continuando a escutar, ouviríamos o outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso escutar o infinito (BOSI, 1994, p. 39).*

Bosi (1994, p. 49) reporta-nos à imagem-lembrança, e “esta nos traz à tona momentos únicos, singulares, não repetidos, irreversíveis, da vida. [...] A imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada”.

Por serem subjetivas, as lembranças produzem emoções e significados diferenciados em cada um dos espectadores do mesmo fato, que vão modificar a maneira de perceber suas experiências, afetos, trajetória de vida etc.

Com relação à individualidade das lembranças, Bosi (1994) refere-se aos depoimentos orais, em que os sujeitos evocam, dão voz, dizem novamente o conteúdo de suas vivências. Para ela, “enquanto evoca, está

vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência” (p. 44).

Ao falar sobre a memória como dimensão social, Halbwachs (1993) postula que nossas lembranças permanecem coletivas, porque, na verdade, nunca estamos sós, o outro se faz presente mesmo na ausência. Nessa perspectiva, para obter uma lembrança é necessário que:

*[...] a reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns, que se encontram tanto no nosso espírito como nos dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizerem e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (p. 34).  
[...] a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado, com a ajuda de dados emprestados do presente (p. 71).*

Halbwachs (1993) trabalhava a relação entre a memória e o espaço, entendendo este último como condição fundamental para o equilíbrio mental e para certa sensação de segurança. Os lugares, no caso desta pesquisa, a escola como espaço físico, despertam evocação das quais brotam histórias de vida.

De acordo com Halbwachs (1993, p. 13), “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro especial”, a qual também se constitui em uma representação, já que, mesmo sem identificação física, depende da construção de significados para ser entendida.

A produção da temporalidade é muito importante para a construção de identidade. Essa temporalidade não é uma herança imutável e só existe quando contada. As lembranças que rememoramos ou esquecemos deixam-nos a divisão do tempo em que os fatos acontecem. A nossa memória é dividida por marcos, por períodos, que têm a ver com nossa história de vida. A memória mantém-se intacta. Ela sofre a ação do tempo e da experiência vivida.

Enfim, diante do exposto, podemos concluir que os estudos de memória em educação propõem a problematização dos processos de produção, circulação e adoção de discursos e saberes pedagógicos, bem como a emergência de experiências educativas formais e não formais na História brasileira, em suas temporalidades e espacialidades específicas. Assim, a pesquisa em memória, examina um amplo leque de temas

que podem ser: história dos atores educativos - educadores em geral e professores, gestores, estudantes, famílias, comunidades; história das práticas escolares abordando a história das instituições educativas, do currículo e das disciplinas escolares, da formação de professores, da imprensa pedagógica, da leitura, da escrita, dos artefatos escolares; a história das ideias pedagógicas e da construção social do discurso; história dos sistemas educativos; história da cultura escrita; história da educação; história e patrimônio; temas que compõem a diversidade de objetos que estruturam o campo de pesquisa em história da educação, especialmente com o aporte teórico-metodológico de autores para Psicologia Social, tais como: Ecléa Bosi (1994; 2003) e Maurice Halbwachs (1993). Nesta perspectiva, a compreensão dos fenômenos educativos, das inquietações e desafios que na contemporaneidade têm mobilizado pesquisadores e professores, encontra na sua própria historicidade possibilidades fecundas de produzir novos saberes que possam ser investidos nas práticas educativas de nosso tempo.

## REFERÊNCIAS

---

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, v. 4, São Paulo, 1993, p. 277-284.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

CARVALHAL, Juliana Pinto. Maurice Halbwachs e a questão da memória. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 56, ano V, Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, Marcel Ercolin. **Representações Sociais e Memória**: um estudo sobre processos de mudanças em professores. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1993.

MAHFOUD, M.; SCHMIDT, M. L. S. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, v. 4, 1993 p. 285-298.

MORTADA, Samir Peréz. **Memória e Política**: um estudo de Psicologia Social a partir do depoimento de militantes estudantis. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. **Revista Ciência e Cultura**, CERU/USP, março, São Paulo, 1987. p. 272-286.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras**: entre saberes e práticas. Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.



## HISTÓRIA E MEMÓRIA: EXPANSÃO DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA

Ladyana dos Santos LOBATO  
Campus Universitário de Abaetetuba  
**ladyanasl@ufpa.br**

Dedival Brandão da SILVA  
FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba  
**dedivalbs@ufpa.br**

**Resumo:** *Discorremos, no presente artigo, sobre a história e a memória do Campus Universitário de Abaetetuba, objetivando enfatizar alguns momentos da expansão física do Campus e as implicações dessas mudanças na vida dos sujeitos envolvidos. Para isso, utilizamos como instrumentos de análise imagens fotográficas selecionadas do acervo fotográfico do Campus e alguns registros históricos. Utilizamos como referencial teórico os estudos sobre Memória desenvolvidos por Le Goff (1990). Partindo desse referencial, compreendemos o uso da fotografia enquanto instrumento de guarda e preservação da memória e a necessidade do registro da história da Instituição para a preservação de sua identidade e conhecimento às novas gerações.*

**Palavras-chave:** *Campus Universitário de Abaetetuba. História. Memória. Expansão física. Fotografia.*

**Abstract:** *We discourse, in this article about the history and memory of Campus Abaetetuba, aiming to emphasize a few moments of physical expansion of the Campus and the implications of changes in the lives of the individuals involved. For this, we use as analytical tools images selected from the photographic collection of the campus and some historical records. We use as theoretical studies of memory developed by Le Goff (1990). Considering this, we understand the use of photography as a means of guarding and preserving the memory and the need to record the history of the institution to preserve its identity and knowledge to new generations.*

**Keywords:** *Campus Abaetetuba. History. Memory. Physical expansion. Photography.*

## Introdução

Os avanços científicos e tecnológicos que eclodiram no final do século XIX e início do século XX criaram artefatos culturais que influenciaram significativamente o modo de vida das pessoas. Entre esses artefatos culturais encontramos a fotografia, instrumento que, acompanhando a rapidez da vida moderna, aperfeiçoou-se ao longo do tempo e constituiu-se em um recurso importante para o registro e a preservação da memória.

De acordo com Eberhardt (2011), a fotografia, no início do século XX, encontrou espaço dentro dos grupos familiares. Constituíam os chamados “álbuns de família” e era usada por estes grupos para preservar seus costumes, fortalecer a união dos indivíduos e sua identidade. No entanto, os hábitos de criação e preservação de álbuns foram transferidos a outros setores da sociedade, entre eles, as instituições educacionais. É assim que, atualmente, a construção de álbuns fotográficos institucionais é uma tarefa comum em algumas entidades, sendo uma forma utilizada para registrar o cotidiano destes órgãos, seus momentos especiais e, mais especificamente, suas transformações, o que não deixa de ser um exercício de preservação da memória institucional.

Sob esta perspectiva, é que nos propomos, neste artigo, analisar a imagem fotográfica enquanto objeto material de registro e constituição da história do Campus Universitário de Abaetetuba. As imagens selecionadas expressam indícios de uma realidade que contribui para a preservação do passado e a compreensão das mudanças históricas que acompanham os mais de 20 (vinte) anos do Campus no Município de Abaetetuba, em sua sede atual. É uma retomada à memória histórica que precisa ser divulgada às novas gerações (docentes, técnicos, alunos, bolsistas, servidores terceirizados e municipais), isto é, a todos aqueles que atualmente são sujeitos deste processo, mas desconhecem sua história.

No entanto, um aspecto importante a ser destacado quando falamos de memória é a sua relação com os lugares. Tendo isso em vista, restringimo-nos, neste artigo, ao estudo do “lugar”, enquanto referência para a construção da memória individual e coletiva. Objetivamos, assim, registrar a história do Campus Universitário de Abaetetuba, enquanto instituição espacialmente localizada à Rua Manoel de Abreu, sem número,

Bairro do Mutirão, ressaltando sua expansão física e as implicações dessas mudanças na vida dos sujeitos. Restringimos nosso estudo à expansão do Campus de Abaetetuba porque compreendemos que as mudanças espaciais implicam efetivamente na memória dos grupos. E aqui, não vemos o “lugar” enquanto um espaço territorial notadamente demarcado geograficamente, mas um espaço simbólico, de representação e de *práxis* pedagógica. Evidenciar as mudanças ocorridas neste “lugar” será fundamental para compreender suas implicações na vida e na memória dos seus sujeitos. Isto porque:

*As memórias dos grupos se referenciam, também, nos espaços em que habitam e nas relações que constroem com estes espaços. Os lugares são importantes referência na memória dos indivíduos donde se segue que as mudanças empreendidas nesses lugares acarretam mudanças importantes na vida e na memória dos grupos (KESSEL, 2011, p. 4).*

Esta busca contribuirá com os registros já existentes que, com o mesmo objetivo, buscam preservar a memória do Campus, no entanto, neste artigo, apontamos para uma concepção de história, na qual esta não é uma ciência do passado, mas uma “ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 1990, p.15). É esta concepção de História que responde às nossas expectativas neste artigo, no qual buscamos resgatar a História do Campus Universitário de Abaetetuba, partindo de uma memória coletiva. Sob essa concepção, compreenderemos que a História do Campus de Abaetetuba não é uma História de um tempo passado, iniciado e estático há 20 (vinte) anos atrás, mas uma História de mudanças, de expansão, que vem acompanhando as modificações sociais e a influência de seus sujeitos. Esse breve resgate se deve ao fato de que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1990, p. 476).

Para auxiliar-nos, neste trabalho, recorreremos à base teórica contida em Le Goff (1990), no que concerne a seus estudos sobre Memória. Em seguida, analisaremos as imagens fotográficas selecionadas, descrevendo-as, ressaltando suas principais evidências de expansão



física do Campus Universitário de Abaetetuba e as implicações dessas mudanças na vida de seus sujeitos. Finalizaremos este artigo, levando em consideração o uso da fotografia, enquanto instrumento de guarda e preservação da memória e a necessidade do registro da história da instituição para a preservação de sua identidade e conhecimento às novas gerações.

## 1 Memória e Fotografia

O conceito de memória e a forma como esta funciona vem sendo tema de estudos desde os tempos mais remotos. Em cada época, a forma de lidar com esse estudo se contextualizou segundo uma concepção científica e filosófica estritamente relacionada ao contexto histórico e social ao qual estava inserida.

Kessel (2011) ajuda-nos a fazer um breve recorte da concepção e do uso da memória em determinados períodos históricos. Segundo esta autora, para os antigos gregos a memória era sobrenatural, pois era uma deusa, de nome *Mnemosine*, mãe das musas, a qual possibilitava aos poetas lembrar dos grandes feitos dos heróis e transmiti-los aos mortais. Já para os romanos, de acordo com esta autora, a memória era um instrumento importante à arte retórica, pois o orador, para convencer e emocionar seus ouvintes, deveria recorrer à memória e não aos registros escritos. No período medieval, de acordo com Kessel (2011), a memória foi utilizada para recorrer a uma memória litúrgica, por meio da qual os acontecimentos e milagres do passado lembravam os santos católicos.

Na atualidade, de acordo com Kessel (2011), com a urbanização, os avanços tecnológicos e o dinamismo das relações sociais, aconteceram mudanças importantes para a concepção e o uso da memória individual e coletiva. Segundo a autora, desenvolveram-se “artifícios cada vez mais sofisticados para guardar e disseminar a memória em textos e imagens.” É entre estes artifícios que apontamos, mais especificamente neste artigo, a fotografia enquanto instrumento que eterniza um momento, em dado espaço e tempo histórico, e constrói a memória e a identidade das pessoas, dos lugares e dos eventos. Ao preservar a memória, “o retrato fotográfico se coloca como uma prova material da existência humana,

além de alimentar a memória individual e coletiva de homens públicos e de grupos sociais” (BORGES *apud* EBERHARDT, 2011, p. 3).

Assim, ao representar o passado, as fotografias transmitem ao seu observador um recorte de uma realidade passada, a qual em face da realidade presente, denota para a constituição da história dos grupos sociais, pois a “medida em que identificadas e analisadas objetiva e sistematicamente com base em metodologias adequadas, se constituirão em fontes insubstituíveis para a reconstituição histórica dos cenários, das memórias de vida” (KOSSOY *apud* EBERHARDT, 2011, p. 3). Isso significa que a fotografia exerce papel fundamental para a transmissão, aos mais jovens, dos saberes, conhecimentos, artefatos culturais, modos de vida do passado, entre outros.

O retrato fotográfico, ao constitui-se em um objeto material, carrega consigo informações mais valiosas do que sua própria constituição material. O que queremos dizer é que o real valor do suporte material da fotografia não está em sua forma, mas em seu conteúdo, isto é, na imagem que ela foi capaz de captar, o que ela representa e os discursos que expressa. Existe na fotografia um conteúdo imaterial que é simbólico e que, por isso, é capaz de provocar sensações universais, mas também individuais em cada indivíduo que a observa. Essas sensações estão estritamente relacionadas à noção de memória do ser humano, pois é a partir dela que “a imagem que se analisa passa a possuir significado no momento que aciona a imaginação individual e, portanto, constrói uma representação” (EBERHARDT, 2011, p. 4).

Nesse sentido:

*A imagem é o relê que aciona nossa imaginação para dentro de um mundo representado (tangível ou intangível), fixo na sua condição documental, porém moldável de acordo com nossas imagens mentais, nossas fantasias e ambições, nossos conhecimentos, nossas realidades e nossas ficções. A imagem fotográfica ultrapassa, na mente do receptor, o fato que representa (KOSSOY *apud* EBERHARDT, 2011, p. 4).*

Percebemos, portanto, que a fotografia, por meio de um processo psíquico que atravessa o olhar sobre ela, aciona um processo mais complexo que é o de memória individual e, portanto, de memória coletiva.

As sociedades modernas em busca de manutenção, guardam, registram e preservam sua memória, em especial, a partir do século XX, e dentre outros instrumentos, utilizam a fotografia que “revolucionou a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (LE GOFF, 1990, p. 466). Isso significa que a imagem expressa na fotografia revela-se além do que nossos olhos são capazes de contemplar, ou seja, quando apreciamos uma fotografia, nosso imaginário busca um referente, um significado, um discurso que remota nossas imagens mentais, isto porque “fotografia é memória e com ela se confunde” (KOSSOY *apud* EBERHARDT, 2011, p. 5).

Memória para Moreira (2011):

*no sentido primeiro da expressão, é a presença do passado. A memória é uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional (MOREIRA, 2011, p.1).*

Esta definição nos remete para uma concepção bastante filosófica de memória, na qual esta compreende a capacidade que temos de guardar informações, experiências, conhecimentos, de forma mental e em determinados momentos, evidenciar essas informações passadas, no tempo presente. Atualmente, as ciências que vêm fazendo estudos sistemáticos sobre a memória percebem a necessidade de aproximá-la das ciências humanas, isto porque, têm-se percebido a relação existente entre a memória e o que Le Goff (1990) chama de “sistemas dinâmicos de organização”. A linguagem, por exemplo, é para Le Goff (1990), um destes sistemas, por meio do qual a memória vem se consolidando, pois tem se observado, de acordo com este autor, que antes da expressão de uma ideia, seja falada ou escrita, esta já estava armazenada na memória. Além disso, alguns pesquisadores da memória:

*observaram que os sentimentos inerentes ao homem, como o desejo, a afetividade, a censura, podem manipular a memória individual, consciente ou inconscientemente. Em relação à memória coletiva, observaram que esta pode ser*

*manipulada pelos grupos que objetivam exercer o poder em determinados momentos históricos (SILVA; LIMA, 2003, p. 9789).*

Historicamente, a memória vem sendo influenciada por profundas modificações. A passagem da memória pela oralidade ao aparecimento da escrita trouxe inovações cruciais na forma de registrar e reordenar a memória coletiva dos grupos sociais. Segundo Le Goff (1990), esse desenvolvimento acompanhou o crescimento dos centros urbanos, os avanços tecnológicos e as exigências advindas da vida do homem em sociedade. A imprensa exerceu papel fundamental neste processo, pois revolucionou a memória ocidental trazendo à tona, entre outros, a necessidade de registrar a memória por meio da construção de monumentos, abertura de museus e, em especial, das fotografias. Neste contexto “a memória eletrônica não é senão um elemento, sem dúvida o mais espetacular” (LE GOFF, 1990, p. 467).

Em suma:

*Memória individual e coletiva se alimentam e têm pontos de contato com a memória histórica e, tal como ela, são socialmente negociadas. Guardam informações relevantes para os sujeitos e têm, por função primordial garantir a coesão do grupo e o sentimento de pertinência entre seus membros. Abarcam períodos menores do que aqueles tratados pela história. Têm na oralidade o seu veículo privilegiado, porém não necessariamente exclusivo, de troca. Já a memória histórica tem no registro escrito um meio fundamental de preservação e comunicação. Memória individual, coletiva e histórica se interpenetram e se contaminam. Memórias individuais e coletivas vivem num permanente embate pela co-existência e também pelo “status” de se constituírem como memória histórica (KESSEL, 2011, p. 5.)*

Assim, o estudo sobre a memória faz-se crucial para compreender a história, pois sem ela e seu registro não haveria formas concretas de se contar, escrever, avaliar e reavaliar a história dos homens. Isto porque a “memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 1990, p. 477).

## **2 Registros Fotográficos, História e Memória do Campus Universitário de Abaetetuba**

Analisaremos, a partir de agora, aspectos memorialísticos do Campus Universitário de Abaetetuba, a partir de imagens fotográficas, evidenciando as mudanças históricas de expansão física do Campus e sua influência na vida dos sujeitos.

De acordo com a Universidade Multicampi (2011), o Campus Universitário de Abaetetuba, foi implantado em 1987, no município de Abaetetuba, sob a coordenação da professora Conceição Solano, indicada a esse cargo pelo reitor da época, o Prof. José Seixas Lourenço. Os primeiros cursos ofertados, Matemática, Letras, Pedagogia, História e Geografia, eram todos em regime intervalar e aconteciam nos espaços físicos do Colégio São Francisco Xavier, da Escola Estadual Prof. Basílio de Carvalho e da Escola Municipal Joaquim Mendes Contente, haja vista o Campus não tinha prédio próprio. Os espaços físicos destas escolas eram cedidos pela Prefeitura do Município que, além disso, era responsável pelo aluguel de casas onde funcionavam os alojamentos dos professores e a administração do Campus. Quanto a pessoal, a Prefeitura cedia servidores municipais para apoio administrativo, vigilantes e motoristas. Neste contexto, a Prefeitura do Município cedeu, também, as terras onde foi construído o Campus Universitário de Abaetetuba, há mais de 20 (vinte) anos.

Segundo a Universidade Multicampi (2011), a primeira coordenadora do Campus, professora Conceição Solano, esteve no cargo de 1987 a 1991. Em seguida, assumiu a coordenação o professor José Carneiro Queiroz, que exerceu dois mandatos, o primeiro de 1992 a 1995, por indicação; e o segundo de 1996 a 1999, por meio de eleição. Em 1999, também por eleição, o professor Adelino Ferranti assumiu a Coordenação do Campus, mandato de 2000 a 2004. A professora Francisca Maria Carvalho assumiu em 2006, após a coordenação do professor Waldir Abreu. Atualmente, o Campus Universitário de Abaetetuba é coordenado pelo Professor Eliomar Azevedo do Carmo, com a Vice-Coordenação da Professora Lina Gláucia Dantas Elias, eleitos para o interstício 2011-2014.

Após este levantamento histórico, pesquisado em registros já existentes sobre a história do Campus de Abaetetuba, para a efetivação deste trabalho recorreremos à Coordenação do Campus de Abaetetuba, que nos disponibilizou um acervo fotográfico que registra e guarda a história e a memória da expansão física do Campus de Abaetetuba. Para iniciar esta análise, achamos interessante evidenciar as imagens fotográficas abaixo, que apontam para o cartão-postal do Campus:



**Fotografia 01 – Portão de acesso ao Campus.**



**Fotografia 02 – Portão de acesso ao Campus.**

As fotografias selecionadas registram a imagem do portão de acesso ao Campus em dois períodos diferentes. Ambas constituem-se em documentos impressos, encontram-se fixadas a um papel A4, junto a outras fotografias do Campus (algumas soltas, outras em álbuns fotográficos) dentro de um caixa arquivo de papelão, na Coordenação do Campus. As fotografias não apresentam referência quanto a data do registro, a pessoa que a tirou, o motivo e o contexto. Mas apontam para o desejo de registrar e preservar um momento histórico em que o Campus estava inserido.

As imagens fazem sentido, para este artigo, quando comparadas e não estudadas isoladamente. De certo, quando vistas isoladamente apontam para sentimentos universais, mais também individualizados. No entanto, quando vistas de forma articuladas apontam para uma história de transformações, na qual é possível acompanhar as ações de seus sujeitos. As imagens, entre o olhar de uma a outra, evidenciam a memória coletiva de um mesmo grupo, um sentimento de pertencimento, um retorno ao passado, para quem vivenciou ambos momentos; e um conhecimento deste passado, para quem não o conhecia. A memória coletiva tem

*“uma importante função de contribuir para o sentimento de pertinência a um grupo de passado comum, que compartilha memórias. Ela garante o sentimento de identidade do indivíduo calcado em uma memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas sobretudo no campo simbólico” (KESSEL, 2011, p. 3).*

É neste campo simbólico que encontramos a representação das imagens na memória daqueles que a podem observar. Na primeira imagem, um motivo campestre caracteriza o cartão-postal da Instituição. Dentro do *Campus*, muitas árvores, possíveis de serem observadas, apontam para a falta de ocupação do espaço físico. As vias internas, lamaçadas, trazem uma certa umidade à imagem. O portão de madeira e os cercados nas cores azul, vermelho e amarelo denotam para a falta de estrutura física, ao mesmo tempo que fazem do espaço um lugar de tranquilidade e harmonia. No alto do portão, junto à identificação do lugar e o seu endereço, a frase: “Estudar para melhor servir o povo”. Seria esta a filosofia do *Campus* para aquela época? Ainda é a mesma? Quais foram as mudanças?



A fotografia 02, tirada anos depois da fotografia 01, guarda em seu registro mudanças visíveis de expansão do *Campus* de Abaetetuba, ao mesmo tempo em que preserva motivos da primeira fotografia. Ainda é possível observar o portão de madeira, desta vez, com uma madeira mais velha e sem a pintura. Uma árvore, de grande porte, do lado esquerdo de quem observa a fotografia, também registra uma grande mudança. Na placa de entrada já não consta a mesma frase. Desta vez, a frase “A educação de um povo não tem preço”, a substitui. A via de acesso ao *Campus* não mudou, no entanto, do lado direito de quem observa a foto, é possível o registro de uma passarela. Além da passarela, um telefone público dentro do *Campus* e a breve vista de outros espaços construídos, apontam-nos para sua expansão. Outro fato notadamente importante chamou-nos a atenção na segunda fotografia: a presença de algumas pessoas, provavelmente alunos/as do *Campus*. Deste fato podemos inferir sobre a expansão de Cursos no *Campus*, os quais ampliaram o número de alunos e, conseqüentemente, influenciaram o cotidiano do Campus Universitário de Abaetetuba.

As imagens selecionadas registram uma memória que iniciou com a inauguração do Campus de Abaetetuba, no bairro do Mutirão, na Rua Manuel de Abreu, s/n, em 05 de janeiro de 1991. Uma época em que o Campus era formado por dois blocos, onde funcionavam a Secretaria, a Biblioteca, a cantina, o mimeógrafo e a Coordenação do *Campus*. De acordo com a Universidade Multicampi (2011), a expansão dos Cursos começou a partir de 1992, quando o Campus iniciou suas primeiras turmas dos cursos regulares de Letras e Matemática; prosseguiu a partir do ano 2000, com a oferta dos Cursos de Letras e Pedagogia em Tomé-Açu, Concórdia do Pará, Tailândia e mesmo em Abaetetuba, os quais foram regidos por contrato das prefeituras e subsidiados com recursos do Fundo de Desenvolvimento – FUNDEF. De acordo com a Universidade Multicampi (2011), em 2005 foram ofertadas, de forma flexibilizada (do *Campus* do Guamá), turmas dos cursos de Ciências Contábeis e Física. No ano de 2007, o *Campus* já ofertava 13 cursos com 1000 alunos matriculados.

Deste período, até os dias de hoje, outros registros guardam a memória do *Campus*, entre eles destacamos:





**Fotografia 03 – “Barracão dos Amigos” e “Barracão da Alegria”.**

A fotografia 03 registra os espaços denominados de “Barracão dos Amigos” e “Barracão da Alegria”. Ambos os espaços físicos, anexos um ao outro e construídos de madeira, representavam há alguns anos, um espaço de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de um espaço artístico-cultural e de encontro e eventos diversos. Na fotografia é possível observar a via de acesso ao Campus, de terra, e o pouco fluxo de pessoas. Este espaço, hoje, foi substituído pelo “Espaço Cultural “Toca-Tocantins”:



**Fotografia 04 – Espaço Cultural “Toca-Tocantins”.**

Com a mesma funcionalidade, o espaço “Toca-Tocantins”, inaugurado em 2003, abriga a maioria das atividades acadêmico-culturais do *Campus* de Abaetetuba. Percebemos que os barracões de madeira foram substituídos por uma construção de alvenaria que anexa, ainda, o antigo “Auditório Cabanagem”, hoje, substituído por um Auditório para 200 (duzentas) pessoas que se localiza em outro espaço físico do *Campus*, o qual comporta, também, a Biblioteca da Instituição. O que será do “Auditório Cabanagem”? O que será pensado para o espaço “Toca-Tocantins”? Muito além desta discussão, vale ressaltar que não é conveniente para a história do *Campus* deixar de guardar a memória de conquista deste espaço, o qual foi denominado “Toca-Tocantins” e “Auditório Cabanagem” por escolha da comunidade acadêmica em uma eleição.

No espaço registrado na fotografia 04, guarda-se uma memória que, por algum tempo, movimentou toda a vida acadêmico-administrativa do *Campus*. Neste espaço, funcionaram os seguintes departamentos: Coordenação e Vice-Coordenação do *Campus*; Secretaria Executiva; Secretaria Acadêmica; Divisão de Planejamento e Gestão; e Divisão de Ensino e Avaliação. Estes setores administrativos, atualmente, funcionam em outro espaço físico do *Campus*, denominado “Prédio Administrativo e Gabinete dos Professores”. No espaço registrado na fotografia permanecem a Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação e o Diretório Acadêmico.

Os blocos de sala de aula, o acesso a esses blocos e a outros espaços do *Campus* também já foram modificados. Nas fotografias, abaixo, encontramos a passarela de acesso ao bloco de salas de aula do Curso de Letras e a via principal de acesso ao *Campus*, em dois momentos distintos:



**Fotografia 05: Passarela de acesso ao bloco de salas de aula do Curso de Letras.**



**Fotografia 06: Passarela de acesso ao bloco de sala de aula do Curso de Letras.**

A passarela, reta, no centro da imagem, registra uma das entradas principais de acesso ao *Campus*. Esta passarela conduz para as salas de aula do Curso de Letras, as quais estão localizadas logo à frente, à direita; além de outros espaços, tais como, o Bloco das Faculdades do *Campus*, à esquerda; e o bloco, à direita, dos Laboratórios de Informática. À esquerda de quem observa as imagens identificamos a via principal de entrada, curvada à esquerda, a qual passa pelo atual espaço “Toca-Tocantins”, na fotografia 02, e termina na Caixa D’água do *Campus*. As fotografias, portanto, tiradas de mesmo ângulo, apontam para mudanças efetivas na estrutura física do *Campus*. Ressaltamos a passarela coberta e a substituição da via principal de terra por *blockets* de concreto.

Para encerrar a análise das fotografias, achamos interessante trazer à tona, o atual cartão-postal do *Campus*. A fotografia 07, abaixo, evidencia mudanças físicas e aponta para outras questões que se faz necessário ir além da imagem para que seja possível registrá-las.



**Fotografia 07: Atual portão de acesso ao *Campus*.**

Percebemos, nesta fotografia, área verde menor do que aquela apresentada na Figura 01, deste artigo. É o indício de que, por trás daquele portão de entrada, ocorreram muitas mudanças no que diz respeito ao espaço físico, assim como no cotidiano das pessoas, em especial, devido a expansão dos Cursos.

Quanto ao espaço físico, o *Campus* de Abaetetuba comporta, atualmente, 9 prédios: o prédio das salas de aula da Faculdade de Ciências Exatas; Faculdade de Educação e Ciências Sociais; e Faculdade de Ciências da Linguagem; o prédio administrativo das Faculdades; o prédio que comporta os Laboratórios de Informática; o prédio “Toca Tocantins”; o prédio da Biblioteca e Auditório; o prédio do Laboratório de Linguagem; e o prédio Administrativo com os Gabinetes dos Professores.

O cotidiano das pessoas também foi influenciado pela expansão física e isto é notadamente visível por meio do fluxo de pessoas no *Campus* e as atividades diversas realizadas por estas. Atualmente, o *Campus* oferece cursos regulares de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, Letras/Língua Espanhola, Matemática, Pedagogia, Educação do Campo, Física, Bacharelado em Engenharia Industrial e Serviço Social. Oferta, também, através do Plano Nacional de Formação Docente/PARFOR, onze cursos de Licenciatura, a saber: Letras/Língua Portuguesa, Letras/Língua Espanhola, Letras/Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, História,

Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Educação Física e Educação do Campo, todos ofertados na Escola Estadual Benvinda de Araújo Pontes. Mais de 1.500 alunos, entre os cursos extensivos e intensivos, são matriculados no Campus de Abaetetuba, o qual está flexibilizando seus cursos para os municípios vizinhos. Projetos futuros também prometem influenciar o modo de vida de várias pessoas, entre eles, planos para a oferta de novos cursos em nível de Graduação e Pós-Graduação.

Quanto a pessoal, o *Campus* conta, atualmente, com 56 (cinquenta e seis) docentes do ensino superior e 19 (dezenove) técnico-administrativos em educação, entre estes, ocupantes de cargos nunca antes existentes no Campus de Abaetetuba, tais como: Técnico em Assuntos Educacionais, Administrador, Contador, Analista de Informação, Técnico em Laboratório de Informática e Física. De certo, a ampliação dos cursos e do espaço ainda aponta para a necessidade de mais servidores, quanto aos Técnico-Administrativos, por exemplo, é demasiado recente a lotação de um Assistente em Administração em cada uma das Faculdades e em outros setores do *Campus*, tais como, Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação. Na Biblioteca, ainda é visível a necessidade de servidores, principalmente com a inauguração do novo prédio. Isto aponta para um avanço no número de servidores que ainda é insuficiente para corresponder as atuais necessidades do *Campus*.

Assim, percebemos que a expansão do Campus Universitário de Abaetetuba, no seu espaço geográfico, situado à Rua Manoel de Abreu, sem número, no Bairro do Mutirão, é uma história construída no tempo e por meio dos momentos vivenciados por seus sujeitos sociais. Percebemos, no decorrer deste artigo, que a expansão física do *Campus* está, paralelamente, relacionada à expansão dos Cursos. É nesta expansão dos Cursos e, conseqüentemente, na ampliação no número de alunos, servidores e colaboradores que encontramos a principal influência do Campus Universitário de Abaetetuba na vida das pessoas. Desta forma, temos uma história que extrapola o espaço geográfico quando analisamos a influência do *Campus* na formação dos alunos, na movimentação do mercado de trabalho, no desenvolvimento do Município, nas atividades de ensino, no incentivo à pesquisa e nos trabalhos de extensão oferecido à comunidade. É uma história que, dentro de uma história maior, a história da Universidade Federal do Pará; é construída sob as especificidades da



região, sob os entremeios que movem a cultura local, as lendas, o modo de vida das pessoas, os costumes, e vem acompanhando as modificações ocorridas na sociedade.

### **Considerações Finais**

Nesse entremeio histórico, no qual resgatamos os momentos específicos a que as imagens fotográficas fazem referência é que evidenciamos parte da memória do Campus Universitário de Abaetetuba. Por meio das imagens, objetivamos trazer à tona a memória da expansão do Campus Universitário de Abaetetuba e percebemos que essa expansão influencia cotidianamente a vida dos sujeitos envolvidos neste processo. Ressaltamos para a necessidade de se usar os registros fotográficos como instrumentos de guarda e preservação da memória, pois esses “contam” a história da instituição. Sua preservação é importante para que possamos compreender o presente, projetar o futuro, construir a identidade do grupo e levar o conhecimento às novas gerações. “Noutros termos, a memória é também identidade social e a fotografia documento basilar desta memória” (PINHEIRO; SOARES, 2011, p. 2).

Detemo-nos, neste artigo, à expansão física do Campus de Abaetetuba, por isso os registros fotográficos. No entanto, não devemos esquecer que essa expansão física acompanhou também a expansão dos cursos, do número de alunos e servidores. Recorremos ao registro da memória coletiva, enfatizando as imagens fotográficas, mas não podemos esquecer que existe uma memória individual e uma memória simbólica do Campus de Abaetetuba que precisa ser enfatizada: aquela que é contada e recontada pelos sujeitos que fizeram e ainda fazem parte desta história e, também, pelos sujeitos recentes nesta história que estão fazendo e ainda muito farão pelo desenvolvimento do *Campus* no Município de Abaetetuba.

Queremos dizer que: tão importante quanto guardar a memória coletiva de um grupo, é coletar e preservar a memória individual, deste mesmo grupo, pois a memória

*“remete-se a fragmentos de lembranças individuais de modo a interiorizar (confrontar) a fotografia aos fatos tendo vistas a coletivizar o individualizado, estabelecendo uma relação*

*com o tempo presente, uma vez que lembrar não é reviver, mas rever (revisitar com os olhos do presente) o passado para compreendê-lo” (PINHEIRO; SOARES, 2011, p. 2).*

Isto significa que nossos esforços em preservar a memória do Campus de Abaetetuba, não devem parar por aqui, mas ir além, buscando as lacunas que deixamos, os feitos esquecidos, os desconhecidos, e alargar-se à memória individual daqueles que tendo muito a dizer, ainda estão ocultados nesta história “traçada” no tempo. Não devemos esquecer que o “tempo é memória; [...] o tempo é o situar-se no passado e no presente. Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se” (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 114). Assim, a memória do Campus Universitário de Abaetetuba é escrita num tempo, um tempo simbólico e imaterial que se movimenta sobre as experiências dos sujeitos envolvidos e que busca um horizonte com perspectivas para uma Universidade da Amazônia Tocantina.

## REFERÊNCIAS

---

EBERHARDT, Camila. Fotografias de escola: história, memória e representações sociais em escolas do município de torres durante o século XX. **Conversas Interdisciplinares**. Ano I, vol 1. Disponível: <revista.ulbratorres.com.br/site/imagens/anoI/artigo06.pdf>. Acesso: 05/07/2011.

Jornal Mundo Jovem. **Fotografia, entre memória e documento**. Disponível: [www.mundojovem.com.br/artigo-fotografia-entre-memoria-e-documento.php](http://www.mundojovem.com.br/artigo-fotografia-entre-memoria-e-documento.php). Acesso: 05/07/2011.

KESSEL, Zilda. **Memória e memória coletiva**. Disponível: <[www.museudapessoa.net/.../zilda\\_kessel\\_memoria\\_e\\_memoria\\_coletiva.pdf](http://www.museudapessoa.net/.../zilda_kessel_memoria_e_memoria_coletiva.pdf)>. Acesso: 05/07/2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. **História e Memória: Algumas observações**. Disponível: <[www.fja.edu.br/proj\\_acad/praxis/praxis\\_02/documentos/ensaio\\_2.pdf](http://www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/praxis_02/documentos/ensaio_2.pdf)>. Acesso: 05/07/2011.

SILVA, Ligiane Aparecida da; LIMA, Rosilene de. Jacques Le Goff: estudo de conceitos em História da Educação. IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, out, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (Auto) Biografia e Formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Ávila, Cristina Maria (Orgs.). **Formação Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 2008.

UNIVERSIDADE MULTICAMPI. **Abaetetuba**. Disponível: <[http://www3.ufpa.br/multicampi/novo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=235&Itemid=184](http://www3.ufpa.br/multicampi/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=235&Itemid=184)>. Acesso: 05/07/2011.





## DIVERSIDADE LINGUISTICA NO PARÁ: MUNDOS DE LÍNGUAS INDÍGENAS E DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marília de Nazaré FERREIRA-SILVA<sup>11</sup>  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
marilia@ufpa.br

Ana Carla Costa Castilho, Ana Cláudia Assunção Chaves  
Camila Néó Pereira, Rafaela Viana Maciel  
Milene das Mercês Alcântara, Sindy Rayane Ferreira de Souza<sup>22</sup>

**Resumo:** *O Pará, parte da Amazônia, é uma das regiões brasileiras com grande concentração de línguas indígenas que vivem lado a lado com diversas variedades da língua portuguesa e outras línguas estrangeiras (o japonês, falado no município de Tomé-Açu, o italiano) e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa diversidade linguística se apresenta envolta em manifestações culturais e literárias várias que refletem também a diversidade social regional. Assim, a criação de um grupo PET/ Conexões de Saberes de Letras/Língua Portuguesa (LP), na UFPA, teve como foco a educação sociolinguística, visando ampliar o conhecimento dessa diversidade linguística e literária no Pará, e de tópicos relacionados, tais como o bilinguismo, o multilinguismo, o contato entre línguas e o preconceito linguístico. O objetivo central do PET é proporcionar aos alunos de Letras a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos específicos de sua área de atuação profissional, oportunizando a partilha desses saberes com comunidades populares. O conhecimento científico poderá ser multiplicado, então, chegando a recônditos que jamais seriam alcançados, senão por meio de ações que promovem a ampla circularidade e troca de saberes. Direcionado a estudantes oriundos de comunidades populares urbanas, o PET de Letras visa alcançar a comunidade de um modo geral, democratizando o acesso a bens culturais.*

**Palavras-chave:** *Amazônia. Diversidade. Línguas indígenas. LIBRAS. Comunidades populares.*

<sup>11</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP desde 2003. Professora Associada da Universidade Federal do Pará, vinculada à Faculdade de Letras. Tutora do PET Letras/Língua Portuguesa.

<sup>22</sup> Bolsistas do grupo PET Letras/Língua Portuguesa. Graduandas do curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará.

**Abstract:** *The state of Pará, part of the Amazon Forest, is one of the Brazilian regions with representative concentration of indigenous languages, which integrates many diversities of Brazilian Portuguese and others foreign languages, besides LIBRAS (Brazilian Sign Language). This linguistic diversity is involved in various cultural and literary manifestation wich also reflet the social and regional diversity. Thus, the creation of a group called “PET/Conexões de saberes de Letras/ Língua Portuguesa (LP), at UFPA, focusing on Sociolinguistics education, aiming to expand the knowledge on this linguistic and literary diversity in Pará, and other related topics like bilingualism, multilingualism, the interlanguage and the linguistic prejudice.*

**Keywords:** *Amazon. Diversity. Indigenous languages. LIBRAS. Popular communities.*

### **Introdução**

A sociolinguística surgiu em um contexto marcado por transformações nos estudos linguísticos. No início do século XX, Ferdinand de Saussure apresentou uma definição para as noções de língua e fala, tendo priorizado a língua como o objeto de estudos da linguística. Mais tarde, Noam Chomsky trouxe de volta tais conceitos a partir da postulação das noções de competência e desempenho. Porém, ele postulou um falante-ouvinte ideal que vivia em uma sociedade de fala em que não havia variação. Vários estudiosos, então, buscaram fundar uma área de estudos que melhor retratasse a realidade linguística. Nesse esforço, Hymes, em 1966, propõe o conceito de competência comunicativa, visto que saber uma língua envolve muito mais que somente conhecer suas regras, mas saber quando e como usá-la. Daí em diante a sociolinguística desenvolveu-se, tornando-se um campo de estudos interdisciplinar, que tem trazido grandes contribuições também para o ensino de línguas. Por esta razão, as questões que serão abordadas neste artigo, as quais são objeto do trabalho da pesquisa coletiva do grupo PET de Letras-Língua Portuguesa, têm como princípio o trabalho com os fenômenos de linguagem a partir dessa nova perspectiva, para a qual apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

## 1 Os estudos atuais sobre diversidade e o PET na UFPA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1998, afirmam que:

*a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. A imagem de uma língua subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua<sup>3</sup>.*

Deste modo, a pesquisa que embasou este artigo teve como objetivos a compreensão da variação como fator universal nas línguas humanas e o conhecimento das diferentes visões e das concepções dos estudiosos do fenômeno da linguagem que levaram em consideração seu aspecto social.

Em vias de eleger essa década como a Década da Educação e da Ciência (2011-2020), Roberto Lent, no Jornal da Ciência (on-line) aponta para o paradoxo que vivemos atualmente no Brasil. O país ocupa o 13º lugar na produção de artigos científicos em todo o mundo, mas é o último quando se trata do desempenho de jovens de 15 anos em ciências. E o mais grave, na área educacional os indicadores estão estagnados ou sofreram modesta ascensão.

Nesse contexto, em que o ensino básico e o ensino superior parecem tão estanques e separados por imensas discrepâncias, pode-se prestar à comunidade local um conjunto de ações pequenas, mas valiosas, de grupos de pesquisa como o PET, com o intuito de iniciar um ciclo ideológico promotor de mobilização social, por meio da popularização da ciência das linguagens.

---

<sup>3</sup> Parâmetros curriculares nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p. 29.

O contexto brasileiro, e em particular, o amazônida, é ainda de grande carência de ações que reflitam sobre a educação fundamental, no que concerne ao ensino de língua portuguesa. Com o PET, propomos intervenções que poderão ser anclares para a construção de um novo patamar na região.

Para isto, articulamos nossas propostas ao Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará.

Esse Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC de Letras/LP), aprovado pela Resolução CONSEPE No 3.541/2007, articula-se em três eixos: (1) uso da linguagem; (2) reflexão sobre a linguagem; e (3) prática profissional. Com isso, objetiva fornecer oportunidades para que o aluno de Letras: (i) se aproprie de conhecimentos significativos para sua atuação profissional; (ii) reflita sobre a importância e a pertinência desses conhecimentos para a compreensão, o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino e aprendizagem; (iii) construa uma prática de ensino-aprendizagem com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional.

De acordo com PPC de Letras/LP, o objetivo do curso é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos. O profissional de Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. Deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área.

Vale dizer que a diversidade sociolinguístico-cultural, antes de ser um entrave aos processos educacionais, com especial atenção à área de Letras/Língua Portuguesa, deve ser vista como riqueza, e por isso as diferenças precisam ser estudadas e respeitadas.

Urge que o preconceito linguístico, amplamente difundido também por conta da crise no ensino de língua portuguesa, seja desconstruído. Somente dessa forma, alunos oriundos de comunidades populares

urbanas poderão alcançar os espaços em que o conhecimento acadêmico é predominante, como as universidades. Para alcançar esse objetivo, é necessário dotar os futuros profissionais da área de Letras com saberes, instrumentos didáticos, novas alternativas metodológicas para o ensino da gramática, daí porque a criação do PET é tão imprescindível em nossa região e em nossa universidade.

## **2 O Pará da perspectiva linguística**

Pouco se conhece, de forma interligada, acerca dos diferentes aspectos da diversidade e da variação linguísticas no estado do Pará, localizado na região brasileira com a maior concentração de populações de línguas indígenas.

Certamente, cada uma dessas línguas apresenta suas próprias manifestações culturais e literárias várias, o que reflete a diversidade social existente na região, também motivada por desigualdades sociais colossais. Desta forma, um dos objetivos do presente texto é chamar atenção para essa realidade, que deve ser estudada baseada em uma postura de educação sociolinguística, com vistas a ampliar o conhecimento sobre a língua portuguesa regional, sobre as línguas indígenas brasileiras faladas no Pará, bem como sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Apesar das imensas riquezas naturais e de toda a diversidade que constituem a Amazônia, essa região brasileira apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ainda muito baixo (0,705), menor que a média nacional que é de (0,813). Esse número mede a “qualidade de vida”, reunindo aspectos relativos aos indicadores de renda, longevidade e educação. Desse modo, é factível que os desníveis sociais agudos ainda reinam na Amazônia. Consequentemente, isso reflete os conhecimentos que se tem e que se faz sobre usos linguísticos nas escolas e nas universidades, uma vez que ainda reina em muitas mentes o mito de que o Brasil é um país monolíngue, em língua portuguesa.

De acordo com Weinrich (19XX), as línguas estariam em contato quando utilizadas alternadamente pela mesma pessoa (sujeito bilíngue). Thomason e Kaufman (1988, p. 3) afirmam que há duas situações de contato bem distintas que podem levar ao surgimento de línguas mistas. Tais situações são geralmente diferenciadas como casos de interferência

de empréstimo e de substrato, o que, segundo esses pesquisadores, influencia sobremaneira nos resultados linguísticos.

Segundo Aikhenvald (2002, p. 1), o grande desafio para os linguistas interessados em trabalhar na área de linguística comparativa é justamente distinguir aquelas semelhanças devidas à herança genética e aquelas devidas ao empréstimo. É o caso de traços linguísticos abertos ou não à difusão.

Para além da discussão acerca de definir ou não o estado do Pará como uma micro-área linguística, considerando-se a definição de Campbell, Kaufman & Smith-Stark (1986) para a Meso-América, pode-se afirmar que a situação de contato entre as línguas indígenas no Pará refere-se a séculos sem documentação ou com documentação espalhada, encontrada na literatura dos viajantes. Deste modo, o objetivo deste trabalho é também apresentar um panorama sobre as línguas indígenas faladas no estado do Pará, a partir de informações contidas nos materiais escritos de linguistas que vêm trabalhando na descrição dessas línguas. A imensidão da tarefa não possibilita a apresentação de conclusões ou de refinamentos sobre o tema por ora, uma vez que, para tal, é necessário compreender a riqueza que cada situação de contato individualmente pode trazer à teoria linguística. Deste modo, limitamos nossa tarefa a enumerar quais são as línguas faladas no Pará.

## **2.1 Caracterização do estado do Pará e as línguas faladas na região**

O estado do Pará é o segundo maior do Brasil em extensão. São 1.253.165 Km<sup>2</sup>, o que representa 14,66% do território nacional. Está constituído por 143 municípios e localiza-se ao centro da região Norte. Nesta área geográfica francamente amazônica concentram-se a língua portuguesa, cerca de 25 línguas indígenas de três troncos linguísticos (Macro-Jê, Tupi e Família Karib), além de línguas menos antigas na região, como o japonês, falado no município de Tomé-Açu, norte do estado, a 260 quilômetros da capital.

Com base nas fontes contidas nos materiais de Queixalós e Renault-Lescure (2000), Moore, Galúcio e Gabas (2008), Seki (2000), bem como no sítio do Instituto Sócio-Ambiental, as línguas indígenas faladas no

estado são apresentadas abaixo com informações sobre a afiliação genética, o município em que está(ão) localizada(s) a(s) comunidade(s) que as fala(falam-nas) e o número de falantes (quase sempre controverso).

| GRUPO/COMUNIDADE                        | LOCALIZAÇÃO   | TRONCO LINGUÍSTICO | FAMÍLIA LINGUÍSTICA |
|---|---|--------------------|---------------------|
| Parakanã (dividido em duas comunidades) | Uma das duas comunidades, chamada Terra Indígena Parakanã, fica localizada entre os municípios de Itupiranga e Novo Repartimento; e a outra, conhecida como Área Indígena Apyterewa, situa-se entre os municípios de Senador José Porfírio e São Félix do Xingu.                          | Tupi               | Tupi-Guarani        |
| Araweté                                 | Localizado na região do rio Ipixuna, no médio rio Xingu, numa área que abrange os municípios de Altamira, São Félix do Xingu e Senador José Porfírio.   | Tupi               | Tupi-Guarani        |
| Tembé                                   | Localizados nas aldeias Sede e São Pedro, próximo ao Rio Guamá, nas Terras Indígenas Turé-Mariquita e Tembé (município de Tomé-Açu).  | Tupi               | Tupi-Guarani        |
| Xipaya                                  | Estão na cidade de Altamira.  | Tupi               | Juruna              |
| Xikrin                                  | Vivem em duas áreas distintas: uma localizada no município de Parauapebas, e a outra no município de Senador José Porfírio.   | Macro-Jê           | Jê                  |
| Parkatejê                               | Comunidade localizada no município de Bom Jesus do Tocantins.   | Macro-Jê           | Jê                  |
| Menkrangnoti (Kayapó)                   | Localizam-se numa grande área contígua que se estende do norte do Mato Grosso à região sul do Pará.   | Macro-Jê           | Jê                  |
| Munduruku                               | Vivem no vale do rio Tapajós e de seus afluentes, no estado do Pará – atualmente concentrados na terra indígena Munduruku, município de Jacareacanga. Sendo também encontrados na bacia do Rio Madeira, Estado do Amazonas, e na terra indígena Apiaká, município de Juara (Mato Grosso). | Tupi               | Munduruku           |

(Continua na pág. seguinte)



| GRUPO/<br>COMUNI-<br>DADE | LOCALIZAÇÃO   | TRONCO<br>LINGUÍSTICO | FAMÍLIA<br>LINGUÍSTICA |
|---------------------------|---|-----------------------|------------------------|
| Suruí                     | Quando do primeiro contato, os Suruí estavam localizados à margem do pequeno igarapé conhecido como Grotão dos Caboclos, afluente do rio Sororozinho, por sua vez afluente do Sororó, tributário do Itacaiúnas. Em 1998, a aldeia estava construída numa área próxima à estrada que liga a Transamazônica a São Geraldo do Araguaia. A Terra Indígena Sororó está situada no sudeste do Pará, no município de São João do Araguaia, a cerca de 100 quilômetros da cidade de Marabá. | Tupi                  | Tupi-Guarani           |
| Anambé                    |   | Tupi                  | Tupi-Guarani           |
| Asurini do Xingu          | A única aldeia atual se localiza à margem direita do Rio Xingu, onde fica a Terra Indígena Koatinemo, homologada em 1986. De 1972 a 1985, a aldeia ficava à margem do Igarapé Ipiaçava, afluente da margem direita do Xingu. As roças, locais de caça, pesca e coleta estão situados entre as margens dos rios Xingu, Piranhaquara e Igarapé Piaçava. Esporadicamente, chegam às suas cabeceiras do Xingu, onde encontram-se antigas aldeias (Mancin, 1979b:1-20).                  | Tupi                  | Tupi-Guarani           |
| Wayampi                   | Localizam-se na região fronteira do Estado do Amapá com o Pará, e também na região da Guiana Francesa.  | Tupi                  | Tupi-Guarani           |
| Zo'é (Puturu)             | Habitam a terra indígena denominada Frente Etnoambiental do Cuminapanema, situada entre os rios Erepecurú e Urucuriana, nos municípios de Óbidos e Alenquer.  | Tupi                  | Tupi-Guarani           |
| Arara do Pará             | Localizam-se no município de Altamira.  |                       | Karib                  |
| Aparáí (Apalaí)           | Distribuem-se por cerca de dezesseis aldeias, todas elas situadas no alto e médio curso do rio Paru de Leste, dentro do Parque Indígena do Tumucumaque e da Terra Indígena Rio Paru D'Este.   |                       | Karib                  |

Muitas comunidades indígenas localizadas no Pará, à exceção do povo Zo'ê, que é isolado, vivem em situação de línguas em contato, em que indivíduos falantes dessas línguas nativas conhecem e utilizam a língua portuguesa para interagir com a sociedade envolvente. De acordo com Aikhenvald (2002, p. 1), em uma situação de línguas em contato, os falantes de uma língua têm algum conhecimento da outra língua, e, dessa forma, podem emprestar traços linguísticos, como hábitos de pronúncia, fonemas, categorias gramaticais, itens vocabulares e mesmo algumas formas gramaticais. Deste modo, as línguas podem apresentar similaridades devido à difusão de características linguísticas.

### 3 Línguas e estudos já feitos

#### **Parakanã:**

SILVA, Gino F. da. “Construindo um dicionário Parakanã-Português”. Dissertação de Mestrado. UFPA. Belém, 2003.

#### **Araweté:**

ALVES, Juliana F. “Fonética e Fonologia da língua Araweté: uma nova contribuição”. Dissertação de mestrado. UnB. Brasília, 2008.

#### **Tembé:**

DUARTE, Fábio Bonfim. “Análise Gramatical das orações da língua Tembé”. Dissertação de mestrado. UnB. Brasília, 1997.

CARVALHO, Márcia Goretti Pereira de. “Sinais de morte ou de vitalidade? Mudanças estruturais na língua Tembé”. Dissertação de mestrado. UFPA. Belém, 2001.

#### **Xipaya:**

FARGETTI, Cristina M.; RODRIGUES, Carmen L. Reis. “Consoantes do Xipaya e do Juruna – uma comparação em busca do proto-sistema”. Alfa: Revista de Linguística. Araraquara, São Paulo, 2008. p. 535-563.

RODRIGUES, Carmen Lúcia Reis. “*Étude morphosyntaxique de la langue Xipaya*”. Tese de doutorado. Paris, 1995.

#### **Xikrin:**

COSTA, Lucivaldo S. da. “Flexão relacional, marcas pessoais e tipos de predicados em Xikrin: contribuição para os estudos sobre ergatividade em línguas Jê”. Dissertação de mestrado. Belém, 2003.

**Parkatêjê:**

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. “Estudo Morfossintático da Língua Parkatejê”. Tese de doutorado. Campinas, 2003.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. “Estruturas subjacentes de alguns tipos de frases declarativas afirmativas do dialeto Gavião-Jê”. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 1977.

\_\_\_\_\_. “Aspectos da língua Gavião-Jê”. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 1989.

**Mebengôkre (Kayapó):**

SILVA, Maria Amélia Reis. “Pronomes, Ordem e Ergatividade em Mebengôkrê (Kayapó)”. Dissertação de mestrado. Campinas, 2001.

**Munduruku:**

ANGOTTI, Mary Lourdes de Oliveira. “Acausativização em Munduruku: aspectos morfo-sintáticos”. Dissertação de mestrado. Brasília, 1998.

GOMES, Dionei Moreira. “Estudo morfológico e sintático da língua Munduruku”. Tese de doutorado. Brasília, 2006.

PICANÇO, Gessiane Lobato.

**Wayampi:**

JENSEN, Cheryl Joyce S. “O desenvolvimento histórico da língua Wayampi”. Dissertação de mestrado. Campinas, 1984.

**Zo'é:**

CABRAL, A.S.A.C. Notas sobre a fonologia segmental dos Jo'é. Moara, Revista dos Cursos e Pós Graduação em Letras/ UFPA, Belém, n. 4, p. 23-45, 1996.

**Arara (Karib):**

SOUZA, Isaac Costa de. “Contribuição para a fonologia da língua Arara (Karib)”. Dissertação de mestrado. Campinas, 1988.

**Conclusão**

A diversidade linguística é atestada na região amazônica e requer um olhar mais minucioso e crítico acerca dessa pluralidade de “línguas” que ainda são muito desconhecidas, tanto no contexto amazônico quanto em nível nacional. Observa-se que ainda reina no Brasil um sentimento de monolingüismo em língua portuguesa.

A finalidade do presente artigo foi principalmente documentar uma parte, ainda que mínima, da variedade linguística existente na região amazônica. Só no estado do Pará são faladas cerca de vinte e cinco línguas indígenas, mais diversas variedades de língua portuguesa amazônica, bem como a de LIBRAS. Enfatizamos com maior atenção na tabela a diversidade de línguas indígenas, uma vez que várias delas encontram-se em perigo de extinção por causa do contato com a língua majoritária do país.

Acreditamos que atividades (in)formativas sobre essa grande diversidade linguística podem contribuir para a erradicação do preconceito linguístico, enfatizando sua importância nos cursos de licenciatura que formam professores para atuar no ensino fundamental. É importante frisar também que esse conhecimento deve ser levado às comunidades populares, afinal falamos línguas diferentes no Brasil, cada uma com importante carga cultural na formação de nosso povo.

## REFERÊNCIAS

---

AIKHENVALD, Alexandra Y. **Language Contact in Amazônia**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPBELL, Lyle; KAUFMAN, Terence; SMITH-STARK, Thomas C. Meso-America as a linguistic area. **Language**. v. 62, n.3, 1986. p.530-558.

QUEIXALÓ, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). **As Línguas Amazônicas Hoje**. São Paulo: IRD/ISA/MPEG, 2000.

ISA. **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

MOORE, Denny; Galucio, Ana Vilacy; Gabas Junior, Nilson. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. **Scientific American**

**Brasil** (Edição Especial). *Amazônia: A Floresta e o Futuro*, v. 3, set., 2008. p. 36-43.

SEKI, Lucy. A linguística indígena no Brasil. **Linguística**, revista da ALFAL. Campinas, 1999.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. Impulso, 2000.

THOMASON, Sarah G.; KAUFMAN, Terrence. **Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics**. Berkeley: University of California Press, 1988.

WEINREICH, Uriel. **Language in contact**. New York: Reprint, The Hague, 1963.

## NO REMANSO DO CONTEXTO RIBEIRINHO QUILOMBOLA DA AMAZÔNIA

Maria Barbara da Costa **CARDOSO**<sup>1</sup>  
PPGED/ICED/UFPA  
[barbara.costa@csofx.org.br](mailto:barbara.costa@csofx.org.br)

Salomão Mufarrej **HAGE**<sup>2</sup>  
PPGED/ICED/UFPA  
[salomao\\_hage@yahoo.com.br](mailto:salomao_hage@yahoo.com.br)

**Resumo:** *O estudo focou a dimensão do contexto da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA, na construção identitária dos sujeitos ribeirinhos quilombolas. A realidade se entrelaça entre rios, mata, estradas, memória e história de luta. Objetiva, portanto, provocar discussões pertinentes ao conceito ribeirinho quilombola. Os sujeitos vivem, moram, lutam pela sobrevivência à margem dos rios e igarapés, no entanto, trazem marcas identitárias quilombola. Como se identificam? Ribeirinhos ou quilombolas? Ou ribeirinhos quilombolas? O trabalho foi de cunho qualitativo, com trabalho de campo com aporte em fontes bibliográficas pertinentes à temática, tendo por base livros, dissertações, teses, artigos, sites. Os resultados pontuam a relevância da discussão do conceito ribeirinho quilombola vivenciado no cotidiano desses sujeitos.*

**Palavras-chave:** *Identidade-Ribeirinhos Quilombolas. Saberes Sociais e culturais.*

**Abstract:** *The study focused on the dimension of the context of the community of St. John's Midfield Itacuruçá, Abaetetuba / PA, in the relevance of the riparian quilombolas subjects' identity construction. The reality intertwines between rivers, woods, roads, memory and stories of struggles. Objective therefore lead discussions*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, linha de pesquisa *Currículo e Formação de Professores*, pelo PPGED/ICED/UFPA (2010). Pedagoga (UFPA-2004), Especialista em Coordenação e Trabalhos Pedagógicos (UFPA-2006). Pesquisadora do GEPERUAZ (UFPA) e GEPESEED (UFPA).

<sup>2</sup> Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin/Madison (1999) e, Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade de São Paulo (2000). Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1995), Graduação em Agronomia (1982) e em Pedagogia (1987), Coordenador e pesquisador do GEPERUAZ.

relevant to the concept riparian quilombola. The subjects live, reside, struggling to survive on the margins of rivers and streams, however, bring identity marks quilombolas. As identify? Riparian or quilombolas? Or riparian quilombolas? The study was a qualitative one, with fieldwork with investments in bibliographical sources relevant to the topic based on books, dissertations, theses, articles, websites. The results punctuate the importance of discussing the concept riparian quilombola experienced in everyday life these subjects.

**Keywords:** Identity-Riparian Quilombolas. Social and Cultural Knowledge.

## Introdução

Os saberes ribeirinhos quilombolas vêm provocar uma reflexão sobre a riqueza de conhecimentos vivenciados no dia a dia desses sujeitos que, de maneira criativa, manifestam-se com características tipicamente amazônicas.

Em se tratando de sujeito ribeirinho quilombola na Amazônia, podemos descrever o seu perfil como aquele que tem uma especificidade de morar, trabalhar e conviver na inter-relação com os rios, os igapós, os igarapés, a terra, as matas e as florestas: sujeito envolto pela natureza, que, principalmente, sobrevive dos recursos dela extraídos.

O porquê de denominá-los ribeirinho quilombola se dá em razão dessa particularidade vivenciada e assegurada por direito aos moradores remanescentes quilombolas que usufruem, como base, da vida ribeirinha. A compreensão dessa denominação vai além das definições oficiais que dicotomizam os termos (ribeirinhos e quilombolas). Na vida diária, o morador das comunidades remanescentes quilombolas, que se localizam nos espaços ribeirinhos, interagem nessa especificidade de vida e saber, que se faz presente na memória dos moradores quilombolas mais antigos da comunidade de São João no Médio Itacuruçá.

A vida ribeirinha quilombola é fortemente movida pelo trabalho, o que não é o mais importante. Muitos valores são fundamentais para a comunidade: um deles é viver e conviver bem na família e na comunidade, em uma relação de saber:

*Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta*

*uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dá de si aos outros (CHARLOT, 2000, p.72).*

O saber se entrelaça e faz parte de um grande emaranhado com o afetivo, o social, o cultural, o histórico e o político, possibilitando uma identidade própria, preservada pela perpetuação de seus costumes e de suas tradições, ao longo dos séculos, e pela transmissão destes pelos mais velhos aos mais novos. Os saberes estão relacionados também com a concepção de vida, de sociedade e de relações humanas. Nessas relações, está a educação que não se faz apenas nos espaços escolares, mas acontece nos processos de trabalho, de organizações políticas e culturais.

Os saberes sociais e culturais dos sujeitos ribeirinhos quilombolas trazem marcas identitárias localmente amazônicas que emergem devido à necessidade de subsistência de vida. Seus instrumentos de trabalho advêm, na maior parte, da própria natureza, e criativamente são produzidos por estes sujeitos. Ex.: matapi, tipiti, paneiro, vassoura, cestos, peconha etc.

Os saberes dos sujeitos ribeirinhos quilombolas se manifestam em seus afazeres diários inseridos na realidade dos rios, igarapés, estradas e ramais, com fortes traços vividos entre os rios, território, identidade e luta por uma vida digna e pela conquista de espaço social.

## **1 A identidade ribeirinho quilombola**

A discussão do termo ribeirinho quilombola causa estranheza e questionamento. Por que da expressão ribeirinho quilombola? Usar este termo não diminui a força do ser quilombola? Estas foram algumas das indagações que ouvimos ao longo da nossa pesquisa. No entanto, ao adentrarmos ao contexto da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, por meio de conversas com os ribeirinhos quilombolas, fomos aprendendo que o cotidiano, o saber que se faz na história, no suor do trabalho, perpassa impreterivelmente a descrição conceitual. Pois, torna-se tão subjetivo aos próprios sujeitos que autores externos (no caso, nós pesquisadores) não conseguimos captar a dimensão da força que perfaz a



denominação do ser ribeirinho quilombola. Na fala de dona Raimunda Celesmina Costa, ribeirinha quilombola:

*Há muito vivo aqui. Meus pais e avós viveram aqui. A gente se sente comunidade do rio Itacuruçá. Antes, a gente vinha só pelo rio, viajava e trabalhava como ribeirinho, mas quando lembro o povo de antes, eles eram negros, meus pais. Eu sempre lembro de algumas histórias deles, dos quilombolas ( COSTA, 2011).*

Na expressão de Dona Celé, assim conhecida na comunidade, compreende-se que o termo ribeirinho quilombola se fortalece na história e na vida de seu povo.

Ao se buscar a fundamentação conceitual de ser ribeirinho quilombola, nos levaram a compreender a resignificação da identidade desta comunidade. Traços marcantes ribeirinhos se entrelaçam às marcas identitárias de quilombolas. A vida cotidiana nos trás leitura do buiar<sup>3</sup> das águas, do gapuiar<sup>4</sup> em busca do melhor camarão, da puqueca (isca) usada no matapi na pesca do camarão, os contos e causos sobre assombrações, as benzições etc, enfim, saberes que permeiam a vida dos ribeirinhos quilombolas de Itacuruçá.

Ao buscar conceitos para se ter compreensão dos sujeitos que trazem especificidades de vida, no nosso caso, os ribeirinhos quilombolas, Cunha e Almeida (2001, p. 192) salientam que os conceitos apontam para a formação de sujeitos no saber político, por meio de novas práticas de vida. Ou seja, os autores afirmam que, com o encontro dos conceitos da cidade com o “outro”, sujeitos munidos de especificidade, novos termos são criados para que este outro tome alguma forma e, em alguns casos, este termo garante ao outro uma posição política interessante, conferindo-lhe direitos *sui generis*. Neste sentido, percebemos que termos novos são criados para classificar este “outro”, para se justificar a significação conceitual. No entanto, acrescentam os autores, que com o passar do tempo, e dependendo da conveniência, estes termos são ou não “aceitos”.

<sup>3</sup> buiar (boiar) – flutuar sob às águas, andar a tona de água; sobrenadar;

<sup>4</sup> gapuiar - (guar igapiar) – Esgotar um igarapé ou igapó, para deixar o camarão ou peixe em seco; Apanhar camarões nos pequenos igarapés.

A busca de identidade requer um reconhecimento social. No caso dos ribeirinhos quilombolas, é possível verificar que o termo vem sendo habilitado por novos atores sociais, assim como vem transformando-se em uma bandeira política para os seus componentes, visto que, como será comentado em um momento posterior, seus direitos, inclusive territoriais, são garantidos em função de suas lutas, seus saberes e sua história.

Na vivência do contexto da comunidade São João do Médio Itacuruçá, afirma-se que esta comunidade pode ser chamada também de população tradicional, na medida em que ainda preserva alguns dos valores cultivados nas culturas ribeirinhas quilombolas. Essa população outrora sobreviveu dos recursos naturais locais e tinha as suas escolhas de reprodução social fortemente influenciada pelo rio Itacuruçá.

Arruda (1999, p.79-80) frisa que populações tradicionais são aquelas que apresentam um modelo de ocupação do espaço e uso dos recursos naturais voltados principalmente para a subsistência, com fraca articulação com o mercado, baseado em uso intensivo de mão de obra familiar, tecnologias de baixo impacto, derivadas de conhecimentos patrimoniais e, normalmente, de base sustentável.

Arruda (1999) nos traz a situação de fragilidade em que essas populações tradicionais se encontram, principalmente, na busca de sustentabilidade por meio do extrativismo e da exploração dos recursos naturais, como a comunidade de São João, que busca o trabalho no manejo do açáí, na produção de telhas e tijolos, no cultivo da mandioca e em outras produções.

Referimo-nos aos saberes dos sujeitos ribeirinhos quilombolas da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, cuja riqueza consiste na experiência de vida e no trabalho de subsistência, que marcam a identidade desses sujeitos.

A luta da comunidade é para garantir o uso (ou a preservação) das terras, dos rios, da mata, desencadeando discussões e ações para assegurar condições de vida digna para todos os ribeirinhos quilombolas. Lutam por uma educação de reconhecimento da subjetividade, da diversidade, e dos saberes de seus sujeitos.

## 2 Entre rio e terra: a comunidade de São João do Médio Itacuruçá



**Foto 1 – Ribeirinhos Quilombolas em trajeto no Rio Itacuruçá  
(Autor: Salatiel, 2011)**

**Foto 1 – Rio Itacuruçá – Comunidade São João Batista  
(Autora CARDOSO, 2010)**

No remanso das águas da comunidade de remanescentes quilombolas (Foto1), apresentamos a comunidade São João do Médio Itacuruçá. Como quilombola, esta comunidade foi apurada na demarcação administrativa por meio do processo n°. 2001/274.554 e está localizada no município de Abaetetuba, com área total de 11.458, 5310 hectares (ITERPA – Governo do Estado do Pará, 2002). Ressaltamos que esta área corresponde a todo território (Baixo, Médio e Alto) Itacuruçá.

No município de Abaetetuba somam-se até 2010, oito comunidades remanescentes de quilombos (Acaraqui, Tauerá-Açu, Arapapu, Arapapuzinho, Genipaúba, Alto, Médio e Baixo Itacuruçá). Nosso foco de análise destaca a do Médio Itacuruçá, que, como as demais comunidades, foi reconhecida por titulação pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA) em 2002.

A Geografia do rio Itacuruçá, conforme informações de moradores, sofreu muitas modificações devido à exploração das matas, do rio e da própria terra.

*Há muito tempo atrás, aqui era apenas o rio e a floresta. Isto ainda prevalece, mas, com a interferência do ser humano, tudo vai se modificando, tornando-se involutariamente dominado pelas transformações que o homem exerce. Antes dessa escola (referindo-se à Escola Manoel P. Ferreira), a gente tinha outra no barracão. A gente remava muito até chegar aqui. (COUTO, 2011).*

Para o Senhor Humberto Couto, na representatividade da fala dos ribeirinhos quilombolas, o rio se apresenta como importante centro produtivo para a comunidade. Negros e índios que habitavam às suas margens produziam alimentos só para consumo próprio e de suas famílias. Com o aumento do número de habitantes, sentiram a necessidade de escoar esta produção.

A comunidade de São João do rio Itacuruçá há dez anos possuía apenas o rio como via de ligação com a cidade de Abaetetuba, mas, devido à expansão e à transformação do comércio, logo foi surgindo o ramal do Médio Itacuruçá, estrada de terra, sem pavimentação asfáltica (o que a torna quase inacessível no período chuvoso). A comunidade, desde 2006, começou a ter acesso à energia elétrica.

Podemos ilustrar a beleza natural do Médio Itacuruçá na relação rio-terra-mata da Amazônia, principalmente no eixo central da comunidade, onde se presencia o descaminho do rio que dá acesso às comunidades vizinhas (Baixo e Alto Itacuruçá). Fazem parte também deste espaço as pequenas embarcações (barcos, canoas, rabetas e rabudo) que por ali transitam, fazendo transporte de pessoas e de produtos para vendas. Pelo acesso do ramal, vê-se que as áreas de matas estão sendo derrubadas e substituídas por plantações de dendê, causando, assim, uma visível destruição ambiental e humana.

Esta realidade denuncia as marcas identitárias da exclusão, ao mesmo tempo em que essa área é castigada pelo descaso humano de preservação e de manutenção: nesta localidade está patente a indiferença por parte do poder público (Foto 3). Por estar afastada da cidade, sua população carece de bens e, principalmente, de atendimento médico e educacional. Em caso de doença, as famílias têm de se deslocar aos municípios mais próximos, pois não há posto de saúde no local.



**Foto 2. Dona Celé, Agricultora quilombola do Médio Itacuruçá  
(Autor Salatiel-2011)**

Dona Raimunda Celesmina Pinheiro, conhecida como dona Celé, 73 anos, é agricultora, trabalha com o cultivo da mandioca. Sua jornada começa às 5 horas da manhã e se estende até “tardinha”.

Além das dificuldades na produção das olarias e da farinha, do plantio da mandioca e do manejo do açaí os ribeirinhos quilombolas ainda são penalizados pela ausência de infraestrutura mínima, presente em qualquer comunidade urbana. A relação campo-cidade é dicotômica, divergindo em muitos fatores, principalmente na comercialização de seus produtos. Os ribeirinhos quilombolas negociam seus produtos (cerâmicas, farinha, açaí) por preços abaixo do custo, fazendo-se visível a figura do atravessador – aquele que compra o produto na fonte por um preço baixo e renegocia obtendo lucros. É uma situação de exploração e domínio vivenciada pela comunidade.

### **3 O sujeito ribeirinho quilombola no Médio Itacuruçá**

A comunidade de São João do Médio Itacuruçá vive o cotidiano ribeirinho quilombola. Segundo Furtado e Melo (1993), o termo ribeirinho é usado na Amazônia para designar as populações humanas

que moram à margem dos rios e que vivem da extração e do manejo de recursos florestais, da pesca e da agricultura familiar. Os ribeirinhos quilombolas amazônicos, por sua vez, são representados, principalmente, por populações que vivem do manejo do açaí, da pesca nas várzeas e rios de forma artesanal, da produção da farinha e, atualmente, o destaque são as olarias.

Ribeirinhos quilombolas, assim referidos por apresentarem uma especificidade de vida e de fato, isto é, permeados pela própria natureza e na luta sustentável por melhores condições de vida, trazem a marca de “ribeirinhos”, concomitantemente, “quilombolas” por trazerem raízes históricas e de reconhecimento de terras ocupadas por seus antecessores.

A identidade ribeirinho quilombola se faz em uma história de luta, de resistência marcada por uma realidade envolta pela natureza, pelos rios, pela terra, pelo trabalho, em uma região caracteristicamente amazônica. Seu Big (Humberto Couto) nos fala por meio de suas memórias:

*Olhando, assim, podemos ver que o rio Itacuruçá está sempre em momentos religiosos, às vezes são católicos, às vezes são protestantes, outras festas e nunca sumiu esse modo de ser de nossa comunidade. Para os negros e índios que moravam aqui, tudo o que produziam era mantido em suas casas. Mas com a habitação aumentando, tudo foi modificando, todos sentiram a necessidade de escoamento do que produziam, e a falta de alguns utensílios para eles. A gente precisa de novos instrumentos para o trabalho. (COUTO,H, 2011).*

A história quilombola no Médio Itacuruçá está vulnerável ao esquecimento. Poucos moradores, como o Senhor Humberto Carvalho do Couto, trabalhador e proprietário de olaria, 81 anos, têm a preocupação de contar histórias antigas para os filhos e jovens da comunidade.

Vamos nos reportar ao período colonial em que milhares de negros escravizados eram enviados das costas do Golfo de Guiné, dos litorais de Angola e Moçambique, para labutar na lavoura canavieira e em outras atividades e, assim, passavam a fazer parte da sociedade constituída por negros escravizados. Dessa relação, emergiram dois fenômenos decorrentes do sistema escravista, quais sejam a fuga e a organização de quilombos.

Envidaram esforços nas fugas para lugares mais longínquos, de difícil acesso, alimentando o fenômeno quilombola durante todo o período escravista. O excesso de trabalho, os castigos e os maus-tratos, e o trabalho excedente forçavam os trabalhadores escravizados ao abandono do roçado, fugindo para as matas em desesperada defesa da própria vida.

Segundo Maestri (1988, p. 130), os trabalhadores escravizados eram movidos para a fuga pela busca de liberdade e autonomia no trabalho. Essa autonomia se dava na ação de fuga em busca de uma terra desocupada que propiciasse a organização da economia agrícola de subsistência, preferencialmente de forma coletiva.

O quilombo podia gerar-se quase naturalmente. Depois de instalado, crescia e tomava consistência à medida que recebia novos indivíduos. A fuga e a organização quilombola acompanharam todo o período escravista.

Mesmo com a libertação, pouco mudou na vida dos ex-escravos no que concerne às condições materiais de existência, não raro parecidas ao do cativo. No entanto, juridicamente, os trabalhadores escravizados passaram a ter autonomia sobre seu labor, não necessitando mais da fuga para dominarem sua força de trabalho. Assim sendo, o quilombo deixou de existir como fenômeno sociológico histórico. Passamos a ter no Brasil, no mundo rural, comunidades negras, de diferentes origens, lutando pelo controle da terra e pela venda de sua força de trabalho.

Algumas comunidades negras, originárias dos antigos quilombos que haviam escapado à repressão, continuaram no espaço geográfico que dominavam; outras foram encurraladas pela expansão da produção agrícola-pastoril mercantil.

Nas comunidades negras rurais, os trabalhadores passaram a enfrentar problemas comuns. Para Maestri (1988, p.130), os trabalhadores negros rurais viveram como meeiros, moradores, posseiros, intrusos etc., não chegando a vislumbrar a possibilidade da legalização da posse das terras que exploravam asseguradas pela lei, chamada Lei de Terras, de 1850, que proibiu a entrega gratuita de terra. Esta ação impediu a ampliação da classe de camponeses proprietários, pois isto desviaria o homem livre pobre da necessidade de vender sua força de trabalho a vil preço nos latifúndios.

Neste sentido, as terras que escaparam da apropriação passaram a integrar o patrimônio da União, dos estados e dos municípios, na categoria de terras devolutas. No entanto, embora se entendesse que o trabalhador negro do campo tinha iguais possibilidades de compra ou de posse da terra, o acesso desse trabalhador era dificultado porque dispunha de pouco dinheiro e não sabia lidar com a burocracia para defender o seu direito.

Diversos fatores se faziam empecilho para organização dos trabalhadores negros rurais: a baixa renda monetária, a falta de representação política, a ausência de recursos para financiar o plantio, a carência de assistência técnica, entre outros. Pode-se afirmar que o capital foi o grande desestabilizador dessas comunidades. Em algumas, os trabalhadores tiveram suas plantações destruídas, águas envenenadas, e, não raro, os líderes assassinados.

Segundo Anjos (2006), atualmente, ao se definir a importância da terra para as comunidades negras contemporânea, assume-se o resgate de uma identidade:

*O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto, a terra, o terreiro não significam apenas uma dimensão física, mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS, 2006, p. 49).*

A própria terra tem um sentido especial a todo homem e a toda mulher do campo, sejam eles de origem africana, europeia ou nativa. Não deve ser apenas tomada como forma física, mas também como espaço das relações sociais, como reveladora das estratégias de sobrevivência, de uma cultura própria, de uma identidade, como direito à preservação de uma cultura e organização social específica.

Salomão da Costa Santos, quilombola do Médio Itacuruçá declara:

*Os ribeirinhos de hoje já são diferentes. Muitos vivem e moram à beira dos rios, trabalhando na roça, olaria e açaiçal, produzindo farinha, telha, tijolo, matapi, paneiro,*



*faz criação de muitos bichos, mas outros já vão mais pra cidade e lá estudam e trabalham também, sempre voltam. E hoje algumas casas são feitas de tábuas e cobertas de telha. Outras são de alvenaria. Aqui ainda se bebe mingau na cuia. Os meios de transportes são as rabetas, os barcos, cascos, canoas, o mais rápido é o rabudo. Com a energia temos a televisão e o computador. Ser quilombola, nós somos sim. Nós temos título de terra. Ainda não conseguimos nossos direitos, mas estamos sempre sabendo o que se passa (SANTOS, S, 2011).*

Percebe-se, portanto, uma identidade ribeirinha quilombola se auto afirmando pela busca de seus direitos à terra, ao trabalho, à natureza, aos seus saberes.

A identidade ribeirinha quilombola se faz por meio dos momentos comunitários, dos saberes, ensinados de pai para filho, na luta do trabalho para a sobrevivência e um viver melhor:

*A gente vive bem com todos, mesmo que tenha vindo outras pessoas. Somos muitos aparentados uns dos outros. A gente se reúne quando ver que outros querem explorar a nossa produção e aí a gente sente falta de alguns benefícios, a gente precisa se juntar e ver o que fazer (SANTOS, S, 2011).*

Esta insistência de se viver em comunidade, compartilhando e buscando conviver com todos numa relação harmoniosa é marcante em Itacuruçá. Muitas vezes, nas entrevistas, começávamos a conversar com um dos sujeitos e de repente presenciávamos a chegada de outros que, aos poucos, ia se introduzindo na conversa. Então, deduzíamos que a história não é feita só por um, mas pela comunidade.

Na comunidade, muitos moradores fazem comentários de que ser quilombola é algo que concedeu privilégios, entre eles o de poderem participar de muitos programas do governo: o título de terra foi um. No entanto, em relação à memória de vida, às suas raízes quilombolas, que são a cultura e as tradições transmitidas pelos mais velhos, nos dias de hoje, já estão quase perdidas, principalmente pela morte dos membros mais velhos da comunidade. Junte-se a isso a desmotivação das novas gerações de dar continuidade ao legado cultural dos mais

antigos, por ser este, em quase sua totalidade, transmitido oralmente. Como nos fala Susana Pinheiro da Costa, quilombola e professora na comunidade:

*Aqui mesmo quem sabia de nossas histórias eram os mais velhos. A gente só sabe que somos quilombolas porque falamos. Mas não tenho nenhum registro mesmo. Outra coisa: Aqui mesmo nem se comenta muito, só quando a gente tem algum direito a receber. Mas era bom se a gente conhecesse nossa história (COSTA, S, 2011).*

Neste discurso, é possível observar a memória do trabalho tradicional quilombola, que se faz na comunidade por meio da atividade do cultivo da mandioca, do cuidado com o rio, do árduo trabalho das olarias, da tarefa de amassar, enfurnar e empilhar os tijolos: são tarefas fortemente marcadas por algumas identidades sociais historicamente construídas. Dessa forma, as pessoas se reconhecem, identificam-se e são diferenciadas conforme as características étnicas que se assinalam e se fazem presente nas relações de parentesco com o quilombo. Concomitante à memória do quilombo, essa memória coletiva também é negada por meio da interação entre os membros.

Percebemos que, apesar de os sujeitos ribeirinhos quilombolas terem demonstrado a existência de conflitos em relação à própria identidade, manifestaram, ainda que inconscientemente, algumas situações que evidenciaram a existência de processos que contribuem para a constituição de sua identidade quilombola. Nessas relações aparecem as marcas identitárias da etnia: a de um discurso social determinado de diferenciação cultural, pois eles são eleitos, conforme a criação dos termos de inclusão e de exclusão socialmente construído.

Hoje, a comunidade ribeirinha quilombola do Médio Itacuruçá é ocupada pelas famílias dos parentes, dos descendentes dos casais fundadores. Todo esse espaço é definido pela descendência e pelas trocas matrimoniais.

O ribeirinho quilombola busca firmar sua identidade na convivência comunitária com os seus pares, seja nas reuniões da comunidade, nas instituições religiosas ou nas associações: ARQUIA (Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba), COOPROABA (Cooperativa dos Produtores de Artefatos de

Abaetetuba), MALUNGU (Associação Regional dos Remanescentes Quilombolas do Pará).

A Organização política da comunidade apresenta caráter instrumental para que as famílias ribeirinhas quilombolas se apoderem e dominem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, que lhes permitam assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento de forma autônoma; e de gestão, de maneira a fazer valer sua autodependência. As Associações buscam principalmente a afirmação de pertencimento de identidade negra e de território de remanescentes quilombolas.

Percebemos que os movimentos de mobilização e de desmobilização ocorrem continuamente, e se dão, por vezes, por conta dos preconceitos gerados pelos estigmas existentes no interior do grupo e sofridos por eles. O modo como a sociedade concebe indivíduos estigmatizados, o encontro entre estes grupos e o meio social abrangente colocam em evidência o efeito do estigma, fator este que provoca uma situação angustiante para todos os envolvidos na comunidade.

Por outro lado, a afirmação da identidade ribeirinha quilombola, a valorização da ancestralidade africana na memória viva do passado, aqui posta anteriormente por Seu Big, e a valorização das culturas religiosas e saberes são elementos fundamentais que orientam as inter-relações culturais e o diálogo na comunidade ribeirinha quilombola de Itacuruçá.

Segundo Munanga:

*O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2001, p. 9).*

Salientamos que a comunidade apresenta raízes, memórias quilombolas de identidade negra, por isso Gomes (2003) a entende como

“uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro”. Segundo a autora, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, p.171).

Neste enfrentamento, principalmente, o de vencer o silêncio e a invisibilidade em relação à questão étnica, muitos desafios são postos à comunidade. Um deles é em relação à religião. Presencia-se o catolicismo na vida de poucos comunitários que têm como devoção Nossa Senhora do Pau Podre. Este grupo se reúne semanalmente para as reuniões da Igreja, e, nos finais de semana, para o catecismo às crianças.

É importante também pontuar que a comunidade ribeirinha quilombola tem predomínio da religião Evangélica. Muitas famílias protestantes se unem para a realização de atividades desenvolvidas na Igreja. Em suas casas cotidianamente é vivenciada a prática religiosa. Em visitas, nos apercebemos dessa realidade marcante. Ouvem pregações e música gospel em família durante os seus afazeres domésticos.

Segundo Salatiel Costa Santos, quilombola:

*Nós temos um forte grupo de jovens que desenvolvem atividades na comunidade. Levamos a Palavra do Senhor. As crianças precisam de educação religiosa para respeitar os mais velhos, respeitar melhor a comunidade. Isto nos une muito. Formamos uma só família. Isto nos ajuda na comunidade quilombola (SANTOS, S. C, 2011).*

O terreiro de umbanda se faz presente, mas pouco se manifesta na comunidade. Suas atividades são desenvolvidas à noite, sendo visitadas por outras pessoas que vêm de outras localidades para as “benzições”.

*A gente sabe que o terreiro é uma herança negra. Mas como somos protestantes, a gente não se envolve. Eles fazem os seus trabalhos sem incomodar a gente. E não é todas as noites. Quando menos a gente vê, ouve os tambores. Fica lá do outro lado (COUTO, H., 2011).*

Em relação ao fator religioso, destaca-se a predominância da religião protestante, embora as demais religiões busquem seu espaço nas organizações e manifestações na comunidade. No entanto, há proximidade de seus sujeitos pela necessidade da organização do trabalho comunitário.

Desse modo, o trabalho e a religião, como aspecto cultural dos ribeirinhos quilombolas, tornam-se um dos elementos fundantes de compreensão do mundo em que vivem e do lugar no qual estão inseridos.

Referente a este aspecto híbrido da cultura, são válidas as considerações de Homi Bhaba (1998), que tecendo uma análise da cultura no contexto pós-colonial, define-as como culturas marcadas por histórias de deslocamentos de espaços e origens. O autor frisa que tais deslocamentos ocorreram tanto na experiência da escravidão como na experiência da diáspora migratórias das metrópoles para as colônias e das colônias para as metrópoles.

A comunidade ribeirinha quilombola, uma vez que nela ocorrem esses deslocamentos espaço-culturais, em que acontecem trocas culturais, não se caracteriza como um reduto fechado nem como guardião de suas tradições.

*O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p.29).*

Este trabalho comunitário, com raízes do passado, mas com dinamicidade do presente, vivencia a reciprocidade e a sociabilidade dentro desses territórios e rios, fazendo com que os objetos individuais sejam ao mesmo tempo coletivos, uma vez que ocorre o empréstimo de matérias de trabalho, utensílios de casa, e até empréstimo de roçados e retiros, apresentando-se como instrumentos para construção do território e da vida ribeirinha que compõem a comunidade. O fator comunitário do trabalho é relevante nos remanescentes quilombolas, como casa de

farinha, galpão para fazer utensílios domésticos e/ou artesanato, canoas, rabetas, campo de futebol, igreja etc., e que, de fato, assumem papel importante na estrutura da geografia quilombola.

### **Conclusão**

Provocar discussão acerca da identidade quilombola e de seu processo de empoderamento – aqui entendido como um processo que fortalece a autoconfiança dos ribeirinhos quilombolas em relação ao seu reconhecimento e identidade de ser, com intuito de capacitá-los para a articulação de seus interesses e para a participação na sociedade, além de lhes facilitar o acesso aos recursos sociais disponíveis e o controle sobre estes – é ação necessária, na perspectiva de enriquecer e apontar novos caminhos que estimulem o resgate da memória da comunidade, as práticas sociais, religiosos e as políticas públicas.

O sujeito ribeirinho quilombola nos mostra que sua identidade está incrustada em aspectos interligados à sua história, aos seus saberes, ao trabalho, à sua religião.

Não nos cabe aqui definirmos o ser ribeirinho quilombola com base em nossa visão, mas termos a sensibilidade de compreender a subjetividade que se faz presente na busca de sua auto-afirmação, que ao longo dos anos foi reprimida pela história dos que detinham o poder aquisitivo e de persuasão.

Portanto, o combate ao racismo e a construção de práticas socioeducativas que reconheçam e valorizem as manifestações das diferenças culturais é um desafio constante para os ribeirinhos quilombolas.

### **REFERÊNCIAS**

ANJOS, Rafael S. A. dos. **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

ARRUDA, Rinaldo **“Populações tradicionais” e a proteção de recursos naturais em unidade de conservação. Ambientes & Sociedade**, Ano II, n. 5, 1999.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: EDUSC, 2006.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COSTA, Celino dos Passos. **Entrevista concedida a Maria Barbara da C. Cardoso**. Médio Itacuruçá, 2011.

COSTA, Suzana Pinheiro. **Entrevista concedida a Maria Barbara da C. Cardoso**. Médio Itacuruçá, 2011.

COUTO, Humberto Carvalho. **Entrevista concedida a Maria Barbara da C. Cardoso**. Médio Itacuruçá, 2011.

CUNHA, Manoela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro W. B. **Populações Tradicionais e conservação ambiental**. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro *et al.* **Biodiversidade na Amazônia brasileira**: avaliações e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios. São Paulo: Instituto Sócio Ambiental, 2001.

GOMES, N. L.; SILVA, O. B. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MAESTRI, Mário. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

PINHEIRO, Raimunda Celesmina. **Entrevista concedida a Maria Barbara da C. Cardoso**. Médio Itacuruçá, 2011.

ROCHA, Rosildo Brandão. **Entrevista concedida a Maria Barbara da C. Cardoso**. Médio Itacuruçá, 2011.

SANTOS, Salomão da Costa. **Entrevista concedida a Maria Barbara da C. Cardoso**. Médio Itacuruçá, 2011.

SANTOS, Salatiel da Costa. **Entrevista concedida a Maria Barbara da C. Cardoso**. Médio Itacuruçá, 2011.

## A METODOLOGIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

Eraldo Souza do **CARMO**<sup>1</sup>  
Campus Universitário do Marajó/UFPA  
**eraldo@ufpa.br**

Maria Sueli Correa dos **PRAZERES**<sup>2</sup>  
Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA  
**suleicorrea@ufpa.br**

**Resumo:** *Este artigo analisa as contribuições da Casa Familiar Rural, a partir da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento das comunidades do campo no município de Cametá. Especificamente, analisou a participação dos egressos e dos demais sujeitos nos processos formativos, em articulação com o desenvolvimento das comunidades e os rebatimentos teóricos e práticos sobre a experiência nas comunidades. Com base na abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista Semi-Estruturada com jovens, pais, monitores, docentes, coordenação pedagógica, egressos e representantes dos movimentos sociais, além da análise dos documentos que dão suporte legal à experiência, cadernos dos alunos, relatórios das atividades dos alunos, dos monitores e da coordenação pedagógica. Constatou-se que a experiência é significativa para os sujeitos do campo, uma vez que tem aliado educação e suas práticas de trabalho, o desenvolvimento das unidades produtivas à introdução de técnicas ligadas à agricultura familiar e ao fortalecimento da comunidade na luta pela legitimação dos direitos sociais.*

**Palavras-chave:** *Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Desenvolvimento de Comunidades.*

<sup>1</sup> Pedagogo. Prof. da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Marajó – Pará – Mestre em Planejamento e Desenvolvimento. Realizando Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Ciência da Educação/UFPA. Membro do **Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN)**.

<sup>2</sup> Pedagoga. Prof<sup>a</sup>. da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Mestre em Educação. Realizando Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART.



**Abstract:** *This paper analyzes the contributions of the Rural Family House from the Pedagogy of Alternation for the development of communities in the municipality of Cameté field. Specifically examined the participation of graduates and other subjects in the formative processes in conjunction with the development of communities and the repercussions on the theoretical and practical experience in the community. Based on the qualitative approach, using the Semi-Structured interviews with youth, parents, monitors, teachers, coordinating education, graduates and representatives of social movements, beyond the analysis of documents that give legal support to the experience, students' notebooks, reports the activities of students, teachers and pedagogical coordination. It was found that the experience is meaningful for the subjects of the field since it has combined education and work practices, development of production units with the introduction of techniques related to family farming and community empowerment in the struggle for legitimation of social rights.*

**Keywords:** *Field Education. Pedagogy of Alternation. Community Development.*

## **Introdução**

A educação, ao longo dos anos, sempre esteve presente nas retóricas dos governos e tem embasado discursos ideológicos que a colocam como instrumento fundamental para o desenvolvimento do país. Entretanto, essa perspectiva tem permanecido no plano das orientações, pois as insuficiências da educação ofertada para as populações do campo são latentes. São desafios enormes, desde as questões estruturais, baixos indicadores, aliado ao reconhecimento como uma modalidade de educação, com suas especificidades, embora este retrato venha gradativamente se alterando ao longo dos anos.

No entanto, desde o final da década de 1970, vem se fortalecendo no campo do Brasil inúmeras iniciativas oriundas dos diversos movimentos sociais que discutem a educação, em primeiro lugar, como direito, e depois como dever do Estado. Pois compreendem que a educação deve ser universalizada de forma que possa atender a todas as populações com suas diferentes especificidades.

Nesta perspectiva, diversas entidades sociais, entre elas Organizações Não Governamentais (ONGs), associações, sindicatos rurais, assentamentos, as experiências dos Centros Familiares por Alternância (CEFFAS), os quais incluem as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as

Casas Familiares Rurais (CFR), dentre outras, que desenvolvem diversas experiências educativas, seja fundamentada na concepção freireana, seja apoiada na proposta da Pedagogia da Alternância, têm procurado alternativas de educação aos sujeitos do campo.

Portanto, a pesquisa analisa, em particular, a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá, que tem como suporte metodológico a Pedagogia da Alternância. Especificamente analisou a participação dos egressos e dos demais sujeitos nos processos formativos, em articulação com o desenvolvimento das comunidades, e quais os rebatimentos teóricos e práticos sobre a experiência, como suporte para a metodologia da investigação Educação do Campo, a fim de possibilitar o desenvolvimento das comunidades.

Nesse sentido, a pesquisa problematizou: quais as contribuições dos egressos da CFR de Cametá para o desenvolvimento das comunidades onde vivem? Assim, constituíram-se questões norteadoras da investigação: Que fatores levaram os movimentos sociais de Cametá a adotarem a CFR como proposta educativa para os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais? Qual a importância da CFR de Cametá para as comunidades rurais? Os jovens egressos estão incentivando outras práticas econômicas para o desenvolvimento das comunidades?

A fim de responder aos objetivos e às questões norteadoras, a trilha metodológica da pesquisa seguiu em direção à abordagem qualitativa, por considerar suas contribuições, na forma de conceber e analisar o objeto da investigação. De acordo com Minayo *et al* (1994, p. 21),

*[...] a pesquisa qualitativa trabalha com significados, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um aspecto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.*

Sobre esta lógica, foi possível apreender as características do objeto e assim refletir sobre a CFR de Cametá e seus processos formativos, a fim de induzir o desenvolvimento das comunidades do campo. Neste sentido, no âmbito da pesquisa qualitativa, a investigação configurou-se em um Estudo de Caso, uma vez que suas características se enquadram melhor com a temática em estudo. De acordo com André (1995), essa pesquisa busca entender um caso particular, levando em conta seu contexto, sua

complexidade, assim como sua totalidade, pois almeja descobrir novas hipóteses teóricas, relações e conceitos sobre um determinado fenômeno, quando se quer retratar o dinamismo de uma situação de uma forma muito próxima do seu conhecer local.

Também a Pesquisa Bibliográfica nos auxiliou no aprofundamento teórico da pesquisa por meio de leituras, resenhas e sistematizações de indicações bibliográficas relacionadas à problemática estudada. Já a análise documental foi fundamental para identificar, a partir dos relatórios das atividades dos alunos, dos professores e dos coordenadores pedagógicos, informações que não foi possível captar nas entrevistas e na literatura. Segundo Lüdke e André (1986), constitui-se em um rico instrumento de pesquisa, pois fundamenta afirmações de outros autores que podem ser utilizados.

Por fim, adotamos a entrevista semi-estruturada. A seleção dos sujeitos para esta fase da pesquisa levou em consideração aqueles que possuíam mais informações sobre as ações desenvolvidas pela CFR de Cametá desde a sua inauguração. Assim, selecionamos dez ex-alunos, por serem os principais sujeitos da pesquisa, e dez pais de alunos, além das lideranças sindicais, professores e coordenação pedagógica. Estes sujeitos são considerados importantes por terem participado da construção do processo pedagógico e do gerenciamento do projeto, pois conhecem os avanços e os desafios da proposta metodológica, assim como a administração da casa. Para a análise dos dados recorreremos à técnica indicada por Bardin (1977) denominada de análise de conteúdo.

## **1 A pedagogia da alternância e do desenvolvimento local**

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

Esta proposta educativa veio ao encontro dos interesses e anseios dos trabalhadores rurais, que vinham reivindicando, há bastante tempo,

uma proposta educacional que atendesse aos interesses do homem do campo, à qual se pudesse aliar trabalho e educação. Em Cametá, a discussão acerca de uma educação alternativa para os sujeitos do campo surge na década de 1990, com a iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Colônia de Pescadores Z-16 e associações ligadas ao campo. Em 2001, tivemos a implantação da Primeira Casa Familiar Rural (CFR) em Cametá<sup>3</sup>, a qual se apresentava como alternativa para as insuficiências educacionais dos sujeitos do campo. Mais tarde, propôs a implementação de uma educação que realmente contemplasse a realidade e o modo de vida do cidadão cametaense do campo.

Desta forma, a Pedagogia da Alternância está em plena sintonia com as concepções teóricas a respeito da Educação do Campo, que, no contexto amazônico, é singular em função da dinâmica geográfica e das peculiaridades econômicas das comunidades. Portanto, a replicação dos conhecimentos nas unidades produtivas familiares pelos egressos concretiza a materialização do projeto da CFR, que era o de promover e induzir o desenvolvimento local. Dessa forma, este processo se apresentava de duas formas: a primeira, inovadora, que requeria a necessidade de uma compreensão dos aspectos metodológicos pelos egressos, assentada na proposta de formação. A outra se assentava no desafio da CFR de favorecer um processo formativo em que estivessem aliadas educação e práticas de trabalho dos jovens e de suas famílias.

Essa lógica de pensar a educação para os sujeitos do campo rompe com a própria concepção de Estado, uma vez que a dualidade no processo formativo dos sujeitos tem sido a tônica dessa história, ou seja, trabalho e educação têm sido tratados de forma apartada. Isso porque, como nos coloca Calazans (1993), as classes dominantes brasileiras sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. Essa perspectiva, de acordo com a autora, reflete na própria forma da oferta da educação no meio rural, que chegou de forma tardia e descontínua. Essa visão ideológica tem excluído as populações do campo dos seus direitos básicos de acesso à informação e ao conhecimento.

---

<sup>3</sup> Cametá pertence à Região Tocantina que compreende os Municípios de Baião, Oeiras do Pará, Mocajuba, Igarapé Miri e Limoeiro do Ajuru. Conforme o último Censo (IBGE, 2007), corresponde a uma população de 110.323 habitantes, 43,5% residindo na área urbana e 56,5% no meio rural.

Sobre a ideologia que serve para afirmar certas ideias ou pensamentos de uma determinada classe social, Marx e Engels (1998, p. XXII) compreendem que ela pode refletir uma consciência falsa, equivocada da realidade, mas que é necessária aos homens para as suas atividades sociais. Desta forma, afirmam que

*Sob o prisma da ideologia é que a história dos homens se desenvolve como realização da ideia absoluta, da consciência crítica dos conceitos de liberdade e justiça e assim por diante. Ora, tais ideias não possuem existência própria, mas derivada do substrato material da história.*

Portanto, é sobre esta concepção ideológica de conceber a história dos homens, dos processos educativos e da realidade que os sujeitos sociais vivem e buscam modificar que esta análise se fundamenta. É sobre esta perspectiva que estamos incorporando as discussões sobre a educação do campo, pois é a partir dessa ótica que podemos afirmar a educação do campo como um paradigma, e as experiências da CFR, a metodologia da pedagogia da alternância, são fundamentais para mostrar à sociedade que é possível constituir outras práticas pedagógicas formativas no campo. Dessa forma, é importante refletir a lógica do desenvolvimento, seja ou não como concepções teóricas, e as perspectivas das comunidades.

Para Abramovay (2005), uma política de desenvolvimento rural deveria associar valores ativos aos jovens – sendo uma das mais importantes, a educação de qualidade, em ambiente que estimule a formulação de projetos inovadores, que façam do meio rural, não uma fatalidade, mas uma opção de vida. Assim, discutir desenvolvimento local perpassa por considerar a capacidade educacional das populações, a fim de que se avalie a capacidade para intervirem na realidade de forma coerente. Ou seja, de acordo com o autor, a educação é condição inerente ao desenvolvimento, no entanto deve estar aliada a uma ação transformadora.

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

e influências. Sobre esta perspectiva é possível inferir que as práticas pedagógicas da CFR de Cametá estão em sintonia, uma vez que têm como preocupação central que os jovens reproduzam em suas propriedades o que aprenderam.

No entanto, Costa (2005) aponta o desafio de um novo modelo de desenvolvimento em base agrária para a Amazônia que se caracterize por promover equidade e por apresentar maior esperança de sustentabilidade. O autor parte do princípio de que o desenvolvimento local deverá ser transversal, contando com a responsabilidade de todos os atores sociais do meio, como pescadores, trabalhadores rurais, comerciantes, responsáveis políticos locais, comunidades e demais organizações que de forma horizontal busquem as soluções necessárias para a qualidade de vida da população.

Bourdin (2001, p. 29) destaca a ação local como uma “[...] resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a multiplicidade das escalas e a força das pequenas unidades”. A escala é, assim, reduzida, e a diversidade é alta, constituindo, em muitas situações, a diversidade em si uma força produtiva, uma qualidade econômica, uma capacidade dos sistemas produtivos aí desenvolvidos. Não há inovação aqui sem compartilhamento difuso do saber a ela associado. Além do mais, dificilmente se dá consistência às formas concretas desse projeto sem algum tipo de associativismo.

A formação de capital humano e social é consequência quase mecânica, direta, do seu fortalecimento. Assim como a elevação da equidade social, uma vez baseada em acesso desconcentrado dos meios de produção, seu fortalecimento é, de modo direto, distribuição de renda (BOURDIN, *Op. Cit.*). Dessa forma, o desenvolvimento local se torna um desafio necessário, mesmo considerando que não existe uma definição universalmente aceita. De acordo com Calvó (1999, p. 138), é preciso compreender que “[...] o processo de desenvolvimento econômico aplicado a um território uniforme – cuja extensão é geralmente menor do que uma região –, dirigida por diferentes agentes locais que cooperam entre eles”, são características do desenvolvimento local.

Para Bourdin (*Op. Cit.*, p. 42-43), “[...] o local é um lugar privilegiado de manifestações [...]; as estruturas antropológicas são principalmente um conjunto de representações e de códigos transmitidos

pela prática, [...]” Nesta perspectiva, o desenvolvimento local torna-se um processo não só econômico, mas também humano, uma vez que prima pela liberdade, pela democracia, pela realização das pessoas etc. Calvó (Op. Cit.) enfatiza três importantes elementos para o desenvolvimento local:

*1) [...] refere-se a um determinado território, em oposição ao global e tem um caráter mais prático do que teórico; tem uma proximidade maior com as pessoas e parte das bases, ou seja, dos beneficiários; 2) Deve facilitar oportunidades para compreender, principalmente aos jovens que são os atores do futuro; 3) Deve ser completo e integral, não pode estar isolado das realidades mais gerais, sejam elas regionais, nacionais ou internacionais, e deve estar inserido numa realidade global (p. 143-144).*

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

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

A partir desses princípios e olhar de vários autores, podemos compreender os motivos que levaram o STR de Cameté e a Colônia dos Pescadores Z-16 a priorizarem a CFR como modelo educativo para seus filhos. Para estes sujeitos, a proposta propicia, por meio de sua metodologia, uma relação teórica e prática, em uma perspectiva de a educação ser condição fundamental para o desenvolvimento, assim como é também um processo indutivo de organização social e reflexão crítica do meio.

Nesta perspectiva, em que se busca discutir a educação relacionada ao mundo do trabalho dos jovens e seus familiares, o desenvolvimento local torna-se um processo não somente econômico, mas principalmente humano. Fundamenta-se em uma prática discursiva em que busca discutir a vocação econômica das comunidades. Dessa forma, as ações educativas são em função de qualificar os jovens para aquisição de técnicas agrícolas, a fim melhorarem a produção de suas propriedades.

## **2 Sobre a ótica dos sujeitos, as conclusões apontam os rebatimentos práticos da pedagogia da alternância no desenvolvimento das comunidades**

Para verificar como a CFR de Cametá, a partir dos seus processos formativos, com base na Pedagogia da Alternância, tem contribuído para o desenvolvimento das comunidades do campo, foi necessário aprofundar as análises sobre os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos do município, o que nos permitiu uma compreensão mais aguçada da luta política e social que os trabalhadores e trabalhadoras vêm travando para atender às suas reivindicações junto aos governos municipal, estadual e federal.

Podemos perceber que os trabalhadores rurais e pescadores do município de Cametá são uma das principais referências dos movimentos sociais do campo da região tocantina, e vêm contribuindo significativamente para a formulação e proposição das políticas públicas. A população estudada demonstra um bom nível de compreensão sobre as suas possibilidades e o seu papel diante do Estado. De acordo com a análise que realizamos sobre a perspectiva de vários estudiosos que discutem a Pedagogia da Alternância, podemos inferir que ela viabiliza mais que um processo de escolarização.

Ela concebe a formação dos sujeitos a partir de sua realidade, em uma relação permanente entre família e escola; utiliza a propriedade para realizar as experiências teóricas; consegue proporcionar aos jovens o vínculo com a terra e despertar seu interesse pelo trabalho da agricultura e por outras funções inerentes ao campo, além de ser um instrumento significativo na formulação de um plano de desenvolvimento local.



A Pedagogia da Alternância parte de uma perspectiva da sustentabilidade social, política, cultural e ambiental, e busca trabalhar no processo formativo dos jovens estes princípios. Nos documentos analisados, da CFR de Cametá, tais como Plano Pedagógico e Plano de Estudo dos jovens, podemos observar a preocupação com a sustentabilidade das comunidades. Esse modelo educativo, priorizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá e pela Colônia dos Pescadores Z-16, na visão de pais e egressos, além de possibilitar a educação e o trabalho, proporciona novos valores para os jovens, como: a importância da participação na organização das comunidades, a mudança no comportamento familiar e o planejamento e o respeito com o meio ambiente.

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

A CFR de Cametá tem um significado simbólico para os agricultores e pescadores artesanais por ser o resultado de uma intensa luta. Ela não surgiu do acaso, mas foi sim a concretização de um projeto educacional do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Colônia dos Pescadores Z-16, que sempre idealizaram uma escola que pudesse ser também a casa de moradia dos jovens, uma vez que, pela falta de educação nas suas comunidades, ficavam sem poder educar seus filhos: os que podiam mandar para a cidade, iam para casa de parentes ou conhecido, o que sempre era um transtorno para os pais, pois perdiam o controle da educação do lar, além de muitos abandonarem a escola, envolverem-se com drogas, violência; as meninas engravidavam. Com os filhos nessa escola, estes problemas não parecem ser preocupação para os pais, já que confiam extremamente nos administradores da escola/casa.

Mas demonstram preocupação quando falam dos filhos que estudam nas escolas formais do Estado.

Neste sentido, podemos compreender a importância que a CFR de Cametá representa para as comunidades do campo cametaense. Os pais veem na casa um lugar seguro para seus filhos estudarem, além de verem a proposta educacional sobre uma nova perspectiva, uma vez que os conteúdos trabalhados na formação são “o conteúdo” da vida cotidiana de cada trabalhador e trabalhadora rural, o que se apresentou como uma novidade e causou certo espanto sobre essa forma de educar da casa, como declarou um pai de aluno, durante a entrevista: “[...] eu pensava que era um estudo diferente, [...] eu pensei que não era estudo e trabalho [...] quando acaba foi como aprender a trabalhar com os pais [...], na agricultura, [...] a formação que ele está aplicando até então é no nosso serviço [...]”.

Essa compreensão nos permite perceber que o significado da CFR para este pai é o mesmo para os demais sujeitos das comunidades. Mas isso ocorre por conta dos processos metodológicos, que são socializados com os seus familiares e com a comunidade. O que é aprendido na casa é compartilhado com os pais, que vão aprendendo as técnicas agrícolas com os filhos durante os experimentos na propriedade, dentro de um movimento que é dialético.

Quanto ao processo da reaplicação dos conhecimentos dos egressos nas propriedades, podemos dizer que esta seria a concretização maior vislumbrada pelo Sindicato e pela Colônia dos Pescadores, a partir da essência do projeto, para que pudessem empreender e estimular novas dinâmicas nas comunidades, a fim de promover o seu desenvolvimento. Para isso, os jovens teriam que retornar para as propriedades rurais com suas famílias, o que tem sido o grande desafio, pois este movimento não vem acontecendo na sua totalidade, pois, alguns, após o processo formativo, fixam residência na cidade para continuar os estudos no Ensino Médio, uma vez que a CFR só oferta até a 8ª série do Ensino Fundamental.

Segundo os pais, quando são solicitados para realizarem alguma orientação técnica nas propriedades ou comunidades estão sempre dispostos; outros, nos finais de semana, sempre retornam para as famílias e assumem o papel de verificar as plantações. Há outros que optaram em

continuar na cidade para atuarem em outras atividades de trabalho, como mototaxista ou emprego no comércio. Há também egressos, em torno de oito, que estão estudando em escolas técnicas, como a de Castanhal, e um da Comunidade de Jorocazinho, que foi cursar o Ensino Médio em uma Casa Familiar Rural no Estado do Piauí.

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

Nas comunidades da área da estrada, foco de análise dos 21 alunos que se formaram no período de 2001 a 2004, cerca de 70% dos egressos permanecem em suas propriedades com as famílias e vêm implementando as práticas agrícolas com base na orientação das técnicas aperfeiçoadas durante o processo formativo na CFR de Cametá. Na opinião, deles ou dos pais, isso contribuiu para que tenham uma produção maior e com mais qualidade nos períodos de safra. Durante as observações nas propriedades, os pais fizeram questão de destacar que, com o ingresso de seus filhos na CFR e com os seus estudos, a realidade da propriedade mudou bastante, pois implementam novas culturas nos pimentais e nas roças, de forma organizada, com espaçamento adequado, obedecendo ao tempo de plantar cada uma, utilizando o tipo apropriado de adubação, com a quantidade certa de adubo para cada pé de planta, aguardando o tempo certo para a colheita etc.

Durante a pesquisa de campo, foi possível constatar que alguns egressos realizam com os pais a contabilidade de toda a produção da safra, a fim de identificarem o custo-benefício dos investimentos de cada uma das atividades plantadas. Segundo a Sr<sup>a</sup> Maria Clara, mãe de um egresso entrevistado, antes não havia esta preocupação, com isso não sabiam se tinham lucro ou prejuízo. Ou seja, percebemos que os conhecimentos adquiridos pelos jovens estão sendo significativos para estes e também para as suas famílias, pois, conforme destacaram, está havendo um aumento da produção agrícola, com incorporação de novas culturas nas propriedades. Ou seja, pelos depoimentos nas entrevistas, há uma nova dinâmica na produção e nas relações sociais nas propriedades e comunidades.

Embora a produção das propriedades tenha melhorado, o crescimento da renda não foi proporcional, o que parece contraditório. Mas, por conta da falta de uma política agrícola do município e de abertura de mercados para comercialização em maior escala, comercializam a produção nas feiras da cidade ou vendem para atravessadores a baixo custo. Também a falta de abertura de ramais e a manutenção dos já existentes, para facilitar o escoamento da produção, e a falta de energia, que impossibilita o armazenamento das frutas, ocasionam prejuízos para os agricultores, que se veem obrigados a reduzirem o plantio e os investimentos.

O desenvolvimento para estas comunidades não depende apenas da qualificação e da capacidade de produção; outras políticas são necessárias para darem suporte ao sistema produtivo. A questão do transporte, conforme a atual situação dos ramais, foi uma das dificuldades levantadas pelos egressos como cruciais para frear a produção: “não adianta produzir muito, temos dificuldade para transportar e vender”; “tem produção de fruta que desperdiça”, destacou um dos egressos entrevistados, o que desestimula todo um trabalho planejado.

Um dos pais entrevistados destacou que talvez um dos motivos de o jovem migrar para a cidade sejam as condições estruturais de trabalho na agricultura, que ainda são muito pesadas. Enfatizou que atualmente existe muita tecnologia que pode ser utilizada para o trabalho da agricultura familiar, mas infelizmente eles ainda não têm acesso: “os jovens de agora não querem mais se submeter ao trabalho forçado, como fizemos no passado”, finalizou.

Outra dificuldade destacada pelos egressos e reforçada pelos pais para implementarem novas práticas econômicas nas propriedades foi a falta de recurso, a falta de crédito para a agricultura familiar. Para que a maioria das atividades seja viabilizada, há a necessidade de aporte financeiro.

Enfatizaram que muitos experimentos que gostariam de desenvolver dentro das orientações técnicas, como a criação de frangos, de suínos e as hortas comunitárias, Sistema Agroflorestal (SAFs), não os fazem por falta de estruturas. Ficou entendido, então, que o sistema de produção, com a utilização das técnicas que adquiriram na CFR, é mais estimulante e mais rentável para os trabalhadores. No entanto falta capacidade financeira para as famílias desenvolverem esses projetos.

Essas famílias residem em comunidades bastante simples, mas, durante as visitas para as entrevistas, pode-se perceber a diferenciação que há na estrutura financeira dessas famílias; pois veem-se residências bem estruturadas, com uma propriedade produtiva maior, que possuem motor para gerar energia elétrica, com casa de farinha no quintal, televisor em casa. Geralmente essas pessoas são as que possuem uma área de terra maior e estão há mais tempo no lugar. Nessas famílias, os egressos conseguem desempenhar mais experimentos e vivem em condições de vida melhor. São as contradições sociais que se refletem também no campo.

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

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

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

Como já apresentamos, a área da estrada nas três primeiras turmas teve 21 jovens formados na CFR. No período em que estávamos fazendo a coleta de dados, formou-se uma turma e saíram mais quatro. Ainda há

uma turma que iniciou no ano de 2007. Ou seja, pela representatividade de egressos que tivemos contato, pudemos avaliar a capacidade de ação que possuem nas atividades da agricultura familiar, pelos conhecimentos adquiridos; podemos destacar que a formação que receberam somase ao capital humano já existente nesta área, capaz de contribuir na formulação de um plano de desenvolvimento local para as comunidades.

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, Marly Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BADIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2007.

BUARQUE, S. **Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal Sustentável**. IICA Recife, 1999.

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

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

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador: [S. l.], 1999.

COSTA, Francisco de Assis. Questão agrária e macropolíticas para a Amazônia. **Revista Estudos Avançados**, 19 (53). São Paulo, jan/abril, São Paulo: USP/IEA, 2005.

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

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. II Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância. Brasília, 2002.

## DO CAMPO PARA O CAMPUS: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BAIXO TOCANTINS

Benedita das Graças Sardinha da **SILVA**  
SEMEC/Abaetetuba

**sardinhadousj@yahoo.com.br**

Marcos Marques **FORMIGOSA**  
SEMEC/Abaetetuba

**marcosformigosa@gmail.com**

**Resumo:** *O presente artigo tem como objeto de estudo as políticas públicas para a educação do campo executadas na Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba, com o objetivo de discutir como tais políticas públicas foram implementadas e qual o reflexo dessas no interior da instituição. No processo de pesquisa, escolheu uma abordagem qualitativa, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como fonte de coleta de dados documentos oficiais que dispõem sobre as políticas públicas para a educação do campo no Brasil. Constatou-se, a partir da pesquisa, que essas iniciativas contribuíram para o fortalecimento dos grupos de pesquisa no campus; estreitou as relações entre a instituição e os movimentos sociais, bem como suscitou a preocupação da universidade na formação de professores para atuarem em escolas do campo.*

**Palavras-chave:** *Educação do campo. Políticas públicas. Pronera. Procampo.*

**Abstract:** *This article is about the study of public policy for rural education implemented at the Federal University of Pará/University Campus Abaetetuba, aiming to discuss how such policies were implemented and what the impact of these within the institution. In the research process, chose a qualitative approach, using as a methodology the literature, and as a source of data collection official documents that have public policy for rural education in Brazil. It was found from the study that these initiatives have contributed to the strengthening of research groups on campus; narrowed relations between the institution and the social movements, and raised the concern of university teacher training to work in schools field.*

**Keywords:** *Education field. Public policies. Pronera. Procampo.*



## Introdução

O contexto educacional do Pará apresenta uma realidade complexa, derivada de múltiplos elementos, entre os quais a sociobiodiversidade característica da região amazônica; a extensão territorial do estado; a histórica desigualdade regional, que têm imperado no Brasil e que têm levado esse estado a apresentar baixos resultados em indicadores no Norte do país, com destaque aos indicadores educacionais.

Apesar da expansão do ensino em todos os níveis no país, ainda se observa uma desigualdade educacional histórica entre as regiões e segmentos populacionais, urbanos e rurais, de gênero e étnicos. A precarização do ensino – distorção série-idade, condições físicas e materiais, falta de políticas que garantam a permanência dos alunos com sucesso nos espaços educacionais – é elemento presente na realidade, particularmente no meio rural, que evidencia essa situação.

O que se observa é um modelo educacional precário, marcado, geralmente, por uma escola multisseriada, sem espaços adequados, com baixa ou nenhuma infraestrutura, além de um currículo deslocado do contexto sociocultural dos alunos, conforme Barros (2006, 2007) apresenta.

Assim, não proporciona uma educação contextualizada, que possibilite uma formação adequada ao modo de viver, pensar e produzir dos sujeitos do campo. Essas questões são norteadoras para observar o desrespeito às particularidades, à cultura, aos costumes e à diversidade desses sujeitos (BRASIL, 2010).

Essas questões têm motivado o movimento social organizado, intelectuais, instituições de ensino, a somar forças na busca da universalização da educação para os sujeitos do campo, em contraposição às políticas compensatórias do meio rural impostas, conforme Molina e Freitas (2011, p. 22) salientam: “[...] os movimentos sociais do campo, ao fazerem-se porta-vozes dessas reivindicações, sublinham exatamente essa diferença que marca o modo como se elaboram as respostas necessárias à garantia dos direitos historicamente negados”.

É necessário construir um desenvolvimento a partir da perspectiva de que campo e cidade são espaços complementares e não espaços isolados, independentes um do outro. O campo é espaço social com vida,

identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (BRASIL, 2007).

Foram essas questões pertinentes que nos levaram a estudar os problemas relacionados sobre a formação dos professores, no âmbito da UFPA, especificamente no Campus Universitário de Abaetetuba. Assim, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, formação docente e tecnologia (GEPEM), credenciado junto ao CNPq, buscou-se elencar as questões formativas presentes dentro do *Campus*, e, dentre essas questões, destaca-se a formação de professores para a atuação nas escolas do campo.

Assim, por meio de diversos estudos no interior do GEPEM, percebemos a necessidade de se discutir e entender a formação do professor e como essa formação está sendo pautada na agenda das políticas públicas governamentais. Pois é importante que se busquem políticas que proporcione uma formação adequada ao professor, “[...] que contemple a construção de uma sociedade democrática, promotora de uma educação cidadã” (TAVARES, 2004, p. 287). Afinal, segundo essa mesma autora:

*[...] O educador não é apenas um distribuidor de conhecimentos socialmente produzidos; há nas especificidades de sua função uma forte exigência de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares, construídas com base nas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos [...] possibilitando não somente a análise dos conteúdos transmitidos, mas principalmente a utilização de formas metodológicas que permitam a utilização do saber científico, historicamente construído, na compreensão das relações sociais, buscando com esse embasamento intervir na realidade, obtendo, em conseqüência, a produção de novos conhecimentos” (TAVARES, 2004, p. 291-292).*

Assim, após um conjunto de reflexão envolvendo as entidades do movimento social e as instâncias do Estado, tem-se buscado “caminhos alternativos” de políticas públicas que sejam capazes de responder aos desafios colocados para as populações que resistem e sobrevivem no campo. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver pesquisas em uma

região que busca a manutenção de atividades econômicas marcadamente desenvolvidas pelo extrativismo, pelo artesanato, pela agricultura familiar, e pela pesca, apesar da forte influência dos grandes projetos implementados na região.

## **1 Políticas públicas para o campo: a educação em questão**

A educação do campo conta com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) estabelece o direito aos povos do campo a um sistema de ensino que “respeite a diversidade do campo em todos seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010) garantindo, com isso, uma educação emancipatória, “para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho” (BRASIL, 2010).

Implementar políticas públicas “[...] trata-se de contemplar as especificidades sócio-históricas que foram impressas nas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão vividas pelos sujeitos que demandam esses direitos” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22).

A educação do campo, há tempos, sempre ficou à margem das políticas públicas. E quando inserida nas pautas, geralmente é pensada de forma generalizada, sendo oferecida sem condições de oportunizar os saberes necessários para uma formação cidadã, que atendesse às “singularidades e particularidades nas quais esta se materializa” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22). O que se observa é que “[...] na maioria das vezes os programas e projetos são pensados por uma “elite culta em gabinetes”, sem conhecimento das realidades locais imediatas ou regionais [...] não condizente com as reais condições sociais e políticas dos trabalhadores” (BRANDÃO, 2006, p. 41).

Pelo exposto, é necessário considerar a relevância da educação do campo para o desenvolvimento rural. E o Estado precisa buscar meios para suprir essa dívida histórica com essas populações. O acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo, para o atendimento da especificidade dessas localidades é uma das políticas públicas que precisa está em pauta. E isso é apresentado por

Brasil (2010) como um dos princípios dessa modalidade de educação: o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”.

A universidade, como “*locus* privilegiado para a formação do educador [...], precisa repensar seriamente a questão de sua função social na tensão resultante das mudanças na cultura [...]” (TAVARES, 2004, p. 293-294) e participar ativamente dos “caminhos alternativos”, buscando sanar os anseios da população do campo, com a perspectiva de formar professores, segundo Tavares (2004, p. 294), “[...] mais aptos a ensinar além de uma disciplina, a ensinar a aprender, saber avaliar quais as informações relevantes no mundo atual, como e onde recolhê-las e combiná-las para resolver problemas [...]”, na perspectiva de se ofertar uma educação que “[...] deve ser complementada pela intencionalidade de responder às particularidades resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22).

Dentre esses “caminhos alternativos”, destacam-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)<sup>1</sup>, desenvolvidos na Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba, como principais políticas públicas para o campo, frutos do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo e outras entidades da sociedade civil, inclusive as IES (MOLINA e FREITAS, 2011; FREITAS, 2011).

O movimento social organizado e algumas Instituições Públicas de Ensino Superior (UPES), que congregam o Fórum Regional de

---

<sup>1</sup> Em 2007, foram criadas quatro experiências piloto na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), com uma média de 50 alunos. A partir dessas experiências, outras universidades vêm criando a Licenciatura em Educação do Campo, num total de 27 (Freitas, 2011), dentre elas a UFPA. Esse Programa está vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC).

Educação do Campo da Região Tocantina (FORECAT)<sup>2</sup>, tiveram papel fundamental nessas conquistas.

## 2 Pronera: caminhando pelas águas do rio Tocantins

O Pronera, em âmbito nacional, foi criado por meio da Portaria nº. 10 de 16/04/1998, como fruto de um “[...] projeto educacional das IES para os assentamentos [...] na perspectiva de combater os elevados índices de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização dos assentamentos” (INCRA, 2004, p. 13).

Atualmente, o Pronera está instituído pelo Decreto Federal nº 7.352, que “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. A implantação desse Programa “[...] objetiva a ampliação e a contextualização dos serviços de educação para o meio rural”, (BONNAL; KATO, 2011, p. 78), além “[...] do acesso à educação como um direito” (*Idem*).

O Pronera tem contribuído significativamente para o contexto atual da educação do campo. Segundo Souza (2011, p. 147 *Apud* Molina 2008, p. 19-20),

*[...] Parte significativa da luta dos sujeitos organizados do meio rural para a construção da Educação do Campo tem se dado por meio do Pronera. Os 10 anos de práticas concretas de escolarização dos assentados a completarem-se em 2008, que garantiram a materialidade do Programa, foram fundamentais para a construção da bandeira da Educação do Campo [...].*

Conforme Art. 12, do referido decreto, o Pronera tem por objetivos:

---

<sup>2</sup> O FORECAT é um espaço que se constitui numa articulação de Instituições de Ensino, Pesquisa, Órgãos Governamentais de fomentos ao desenvolvimento e da área Educacional, Entidades da Sociedade Civil e Movimentos Sociais que compartilham princípios, valores e concepções políticas da região, particularmente para os municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju, com o objetivo principal de pensar, discutir e construir políticas públicas de educação e de formação permanente do homem do campo, estruturadas a partir da dinâmica da Agricultura Familiar na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico inclusivo e sustentável (CORDEIRO, 2010).

*I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino;*

*II – melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e*

*III – proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.*

A primeira experiência com Educação do Campo na UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba se deu por meio do Pronera, como forma de atender a uma grande demanda, que existe na região, de professores que possuam formação adequada para atuarem nas escolas do campo:

*Neste contexto o Campus Universitário de Abaetetuba tem desenvolvido uma série de atividades que vem [ao encontro das] demandas propostas pelo movimento social e as necessidades de formação apresentadas pelos órgãos públicos, principalmente àquelas apresentadas pelas secretarias municipais de educação. Entre essas atividades destacamos a Licenciatura Plena em Pedagogia – PEDAGOGIA DAS ÁGUAS [...] através do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA). (UFPA, 2009, p. 10).*

Segundo Souza (2011, p. 29) “[...], o diferencial em relação ao curso regular da Licenciatura em Pedagogia é a oferta voltada, especificamente, para ribeirinhos assentados da reforma agrária das ilhas de Abaetetuba”, com um currículo dividido em três núcleos: “[...]: um núcleo de conteúdos básicos, um núcleo de conteúdos específicos e um núcleo eletivo. Portanto, os núcleos serão os elementos lógicos norteadores da formação que se pretende”. (UFPA, p. 8). Com isso, conforme UFPA (2005, p. 8), o curso de Pedagogia das Águas busca:

*[...] consolidar uma nova identidade profissional do pedagogo, a partir de uma base de formação que contemple um conjunto articulado de conhecimentos mínimos necessários, que o qualifique para atuar nos espaços educativos formais e não-formais numa perspectiva de totalidade.*

Dessa forma, buscou-se, por meio do curso de graduação em Pedagogia das Águas,

*I – Elevar a escolaridade de professores(as) de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que atuam nas escolas dos assentamentos da Região das Ilhas de Abaetetuba [...]; e*

*II – Formar professores(as) para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal, realizado em instituições escolares, movimentos sociais e organizações não-governamentais, além de outros espaços institucionais e não institucionais, e/ou através de ações comunitárias e empresariais (UFPA, 2005, p. 08).*

Ao todo, foram ofertadas 50 vagas, no ano de 2006, por meio de processo seletivo especial. Todas as vagas foram preenchidas, e no dia 14 de abril de 2011, a UFPA fez a cerimônia de colação de grau da turma denominada Domingos Trindade Ferreira Pereira (Assopra)<sup>3</sup>, e outorgou o grau de Licenciados Plenos em Pedagogia a 46 ribeirinhos das ilhas do município de Abaetetuba.

Segundo Souza (2011, p. 05), a proposta inicial do curso de Pedagogia das Águas foi alcançada, pois “[...] os saberes culturais ribeirinhos se fizeram presentes no currículo, de forma efetiva no núcleo eletivo do curso” que possibilitou a “[...] aproximação/afinação, reconhecimento e/ou sensibilidade para com a vida dos povos ribeirinhos” (SOUZA, 2011, p. 05).

### **3 Procampo: para além das águas do Tocantins**

Como descrito anteriormente, foi possível perceber que a evasão no curso de Pedagogia das Águas foi mínima – apenas quatro discentes não concluíram o curso. Além disso, as discussões acerca da importância da formação e da qualificação dos professores que atuam no campo, bem

---

<sup>3</sup> Um dos líderes do movimento social organizado que muito contribuiu para a realização desse projeto, desde sua elaboração, com sua sabedoria ribeirinha, e em muito tem contribuído para a educação do campo, na região do Baixo Tocantins, e que à época coordenava o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA).

como da necessidade de formação em nível superior para a juventude do campo estavam bastante amadurecidas no interior do *Campus* e amplamente apresentada como demanda do movimento social, por meio do FORECAT.

Com isso, a instituição buscou meio que pudesse atender a uma demanda, não apenas da região das ilhas de Abaetetuba, mas também de outros municípios que se congregam ao território do Baixo Tocantins. Assim, um dos “caminhos” encontrados foi o Procampo, que segundo Brasil (2009), tem por objetivo:

*A implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.*

A instituição pretende, ainda, enriquecer o debate na formação dos professores das escolas do campo, associando sua formação, por meio de processos educativos contextualizados e sintonizados socioculturalmente com a realidade local e com a diversidade da região (BRASIL, 2009), tendo “como fundamento as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar” (MOLINA; FREITAS, 2011).

Além disso, surge como estratégia para a qualificação de profissionais que detenham um perfil voltado para as questões intrínsecas ao campo na Amazônia. Profissionais que sejam capazes de multiplicar conhecimentos e ações no processo de valorização da identidade cultural do homem do campo.

No Campus Universitário de Abaetetuba, o projeto aprovado junto ao MEC contempla as áreas de Ciências Naturais, Linguagem e Matemática e é destinado à formação inicial de 60<sup>4</sup> professores que já atuam em escolas do campo<sup>5</sup>. Segundo Freitas (2011, p. 46), “A formação

---

<sup>4</sup> As 60 (sessenta) vagas ofertadas no Processo Seletivo Especial (PSE) foram divididas em igualdade entre as habilitações e, o candidato deveria optar pela mesma no ato da inscrição do PSE.

<sup>5</sup> Os professores possuem vínculo com os governos municipais e estaduais, movimentos sociais do campo, Casas Familiares Rurais, Escolas Famílias Agrícolas, Escolas de Unidades de Conservação, Áreas Quilombolas e outros da área rural, situadas em contextos sociocultural diversificado da região do Baixo Tocantins, especificamente dos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé Miri e Moju.



é por área de conhecimento, prevendo a docência multidisciplinar. A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares”.

Além disso, segundo essa mesma autora:

*O curso tem ainda a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, considerando a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Todos os aspectos referentes aos projetos de vida desses sujeitos no contexto do desenvolvimento rural local e regional devem ser considerados na formação desses educadores, para que desenvolvam uma visão clara e objetiva de suas potencialidades e possibilidades como sujeitos individuais e coletivos (FREITAS, 2011, p. 46).*

Sá (2011, p. 82) também ressalta o perfil do egresso do Curso de Educação do Campo:

*[...] o perfil do egresso é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que ele se insere e numa metodologia de produção de conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade. Trata-se de uma experiência em construção em que a práxis pedagógica busca constituir o conhecimento científico a partir da complexa trama entre o particular e o universal, o subjetivo e a objetividade, na imbricação com os saberes e experiências das histórias vividas por esses sujeitos.*

Para a construção desse perfil, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) propõe que as atividades curriculares sejam desenvolvidas em regime de alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, que segundo UFPA (2009, p. 25), é um regime:

*Obrigatório, desenvolvido numa abordagem teórico-prática, tornando o fazer pedagógico mais qualitativo, dinâmico e transformador, se constitui uma das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional na medida em que é considerado o momento de efetivar, [...] um processo de ensino, aprendizagem em que se tornará concreto, quando da profissionalização deste estagiário.*

Esse regime tem por objetivo “[...] garantir o vínculo dos estudantes com suas comunidades de origem” (FREITAS, 2011, p. 45), ou seja, garantir que eles continuem a viver no campo mesmo depois da conclusão do curso (2011, p. 28), e ainda ressalta a importância dessa organização curricular:

*Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, a proposta curricular da licenciatura objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo.*

Para implementação do regime de alternância, são realizadas oficinas pedagógicas, elaboradas, inicialmente, nas disciplinas Práticas Pedagógicas I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII e são acompanhadas por membros do FORECAT e pela Coordenação Pedagógica do Curso. Nessas disciplinas os alunos são levados a desenvolverem a “capacidade de compreender o processo educativo como espaço interdisciplinar, com vistas à articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas, buscando uma análise global e crítica da realidade educacional” (UFPA, 2009, p. 72).

Após a execução das oficinas, os alunos-cursistas socializam o resultado do trabalho para a comunidade acadêmica por meio de Seminários Integradores, “dentro de uma perspectiva colaborativa de problematização-reflexão e intervenção” (UFPA, 2009, p. 26), reafirmada pela proposta do Núcleo Formador contida no PPC, que segundo UFPA (2009, p. 24), tem por objetivo:

*[...] proporcionar ao graduando subsídios para a construção da formação intelectual, visando [à] reafirmação da identidade cultural articulando aspectos da docência, memória e práticas educativas na educação do Campo como principais elementos da formação do educador/licenciado (Grifos dos autores).*

Esses núcleos formadores em muito podem contribuir para a reflexão sobre as práticas docentes e os valores sociais que estes têm no contexto educacional, social, político e econômico. Além disso, remetemos à discussão sobre quais “saberes” são necessários aprender para que consigam estabelecer relações do contexto com o mundo.

Todavia, muitas dificuldades vêm sendo encontradas para execução desse programa dentro da UFPA. Por ser um programa do governo federal, o Procampo recebe recursos próprios<sup>6</sup> para o desenvolvimento de suas atividades. Recursos esses que são repassados para a instituição. Mas, atualmente, segundo a coordenação do Programa no *Campus*, o governo federal não tem feito o repasse desses recursos para a UFPA. Uma vez que todos os alunos são da zona rural de seus respectivos municípios, eles precisam de espaço para alojamento, bem como para o seu deslocamento. As aulas (conhecido como Tempo Universidade) acontecem em período de férias escolares (janeiro/fevereiro e julho/agosto) e os alunos se deslocam nesses períodos para Abaetetuba.

Isso tem ocasionado uma série de dificuldades para o *Campus*, que possui um orçamento limitado e ainda atende outras demandas da Unidade. A turma “beneficiada” pelo Procampo já concluiu a 3ª Etapa (de um total de 8) do Tempo-Universidade, e, durante a construção desse trabalho, algumas disciplinas a serem ofertadas em janeiro/fevereiro não possuíam professores lotados, pois o curso de Educação do Campo não possui quadro próprio de docentes para ministrarem disciplinas.

Geralmente os docentes são lotados em suas Faculdades, e quando necessitam cobrir seus planos individuais de trabalho (PIT) recorrem ao curso de Educação do Campo para tal. Mas, vale ressaltar que muitos docentes ministram disciplinas com seus PIT já preenchidos, por acreditarem na proposta do trabalho e por não deixarem que este deixe de acontecer. Ou até mesmo professores de outros *campi* se deslocam para Abaetetuba para contribuir no processo de formação desses sujeitos

Outra questão que merece destaque é o papel que as entidades que compõem o FORECAT têm desempenhado, oferecendo um grande

---

<sup>6</sup> Esses recursos são destinados exclusivamente para material de consumo, hospedagem e transporte dos alunos, além de pagamento de diárias para acompanhar as oficinas pedagógicas nas comunidades

suporte para o desenvolvimento dessas atividades, seja com recursos financeiros, seja com recursos humanos, em que os próprios participantes do Fórum desenvolvem atividades que vão desde a busca de recursos para o desenvolvimento das atividades até os serviços de limpeza, manutenção, transporte e outros, tudo isso para evitar que o aluno deixe de está em sala de aula para desenvolver tais atividades.

Dessa forma, o governo não garante o andamento tranquilo do programa, retardando ainda mais a qualificação desses sujeitos do campo. Mas, o movimento social, a universidade e os próprios alunos acreditam na melhoria da qualidade da Educação do Campo, na região do Baixo Tocantins.

### **Algumas Considerações**

É notório que as políticas públicas para os sujeitos do campo vêm sendo ampliadas nos últimos anos. Políticas essas que vão desde a Creche até a Educação Superior. Todavia, o que se observa é que tais políticas públicas ainda acontecem de forma compensatória, dificultando em alguns aspectos o desenvolvimento cultural dos sujeitos do campo.

O Pronera foi o “pontapé” inicial para que as demandas educacionais dos sujeitos do campo estivessem inseridas nas agendas dos governos. Assim, abriram-se “caminhos alternativos” que foram ampliados para outros grupos, e não apenas para os assentados da reforma agrária, que é o caso do Pronera. Dentre esses “caminhos”, destaca-se o Procampo. Todavia, pela morosidade no repasse dos recursos para a execução das atividades, paira uma dúvida entre a universidade, os alunos e o movimento social sobre a continuidade ou não da formação de diversos alunos que esperaram ansiosos para uma educação superior de qualidade.

Essas políticas públicas são iniciativas que abrem possibilidades para formar um profissional capaz de associar os conteúdos curriculares e os saberes da experiência à necessidade e à realidade do campo. E a universidade precisa se adequar para receber e executar essas iniciativas.

Assim, julga-se importante ressaltar a apropriação que o Campus Universitário de Abaetetuba teve para com a formação dos sujeitos do campo. Isso pode ser observado pela oferta de 50 e 40 vagas para o curso de Licenciatura em Educação do Campo nos vestibulares de 2012 e

2013, respectivamente, a fim de atender aos sujeitos do campo e a outras pessoas interessadas na discussão da temática, preferencialmente aquelas vinculadas aos movimentos sociais.

## REFERÊNCIAS

---

BARROS, O. F. **Educação popular em comunidades ribeirinhas**: um estudo da participação pedagógica do educador na comunidade. In: Seminário de Educação e Movimentos Sociais do PPGE/CE/UFPB, 4. João Pessoa: UFPB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas em educação ribeirinha na Amazônia**: A Contribuição das Diretrizes Operacionais para a Educação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18, Maceió, 2007.

BONNAL, P; KATO, K. O processo contemporâneo de territorialização de políticas e ações públicas no meio rural Brasileiro. In: MIRANDA, C; TIBURCIO, B. (Org.). **Políticas públicas, atores sociais e desenvolvimento territorial no Brasil**. Brasília: IICA, 2011. (Série desenvolvimento rural sustentável; v.14).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Procampo**. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673)>. Acesso: 30/09/2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso: 02/11/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, 2002. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília, DF, 3/04/2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: INEP, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.352, de 4 de Novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2009.

BRANDÃO, E. C. Educação do campo: pedagogia da sobrevivência. In: CECÍLIO, M. A. BRANDÃO, E. C. **Educação: campo e cidade – territórios do saber**. 1ª ed. Maringá: Massoni, 2006.

FREITAS, H. C. de A. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. (Org.). Educação do Campo. **Revista em Aberto**. v. 24, n. 85, Brasília: INEP, 2011.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO/INCRA. **Manual de operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2004.

MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. (Org.). Educação do Campo. **Revista em Aberto**, v. 24, n. 85, Brasília: INEP, 2011.

SÁ, L. M. *et al.* A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. (Org.). Educação do Campo. **Revista em Aberto**, v. 24, n. 85, Brasília: INEP, 2011.

SOUZA, D. V. S. **Currículos e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba/Pará**. Dissertação de Mestrado. Belém: PPGED/ICED/UFPa, 2011.

TAVARES, M. G. M. O papel social da universidade na formação do educador. In: MACEBO, D.; ALBUQUERQUE, M. L. de (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Abaetetuba: UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia das Águas**. Abaetetuba: UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba, 2005.



## MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO NACIONAL: DAS LUTAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Isonete do Socorro Sardinha **PERNA**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará  
**isonethy@yahoo.com.br**

Josiele Rodrigues **PEREIRA**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará  
**josielerodrigues25@hotmail.com**

Rosenildo da Costa **PEREIRA**<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Pará  
**rosenildocosta@bol.com.br**

**Resumo:** *O presente texto tem como objetivo detalhar a trajetória da educação do campo no Brasil, levando em consideração o importante papel dos movimentos sociais nesse contexto educacional. O estudo foi feito com base em análise documental e do tipo bibliográfica. Constatamos que a trajetória da educação do/no campo no cenário nacional foi construída pelas constantes lutas e organizações dos movimentos sociais no campo.*

**Palavras-chave:** *Educação do campo. Movimentos sociais. Sujeitos do campo.*

**Abstract:** *This paper aims to detail the trajectory of rural education in Brazil, taking into account the important role of social movements in this educational context. The study was based on document analysis and type literature. It was verified that the trajectory of education / in the field on the national scene was built by constant struggles of social movements and organizations of the field.*

**Keywords:** *Rural education. Social movements. The subject field.*

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela UFPA (2010)/Campus Universitário de Abaetetuba; Especialista em Estudos de Língua e Literatura Vernácula pela UFPA (2011)/Campus Universitário de Abaetetuba e Especialista em Educação, Desenvolvimento e Sustentabilidade do Campo na Amazônia (UFPA).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba.

<sup>3</sup> Graduado em Pedagogia pela UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba; Especialista em Educação, Desenvolvimento e Sustentabilidade do Campo na Amazônia (UFPA).



## **Introdução**

O referido texto surgiu da necessidade de analisar a trajetória dos movimentos sociais no Brasil e sua relação com a educação dos trabalhadores do campo, buscando compreender como foi se constituindo a educação do campo em nossa realidade. Para isso, fizemos análise bibliográfica e documental referente à temática em estudo, no sentido de buscar uma resposta para tal inquietação.

O objetivo do texto foi analisar a contribuição dos movimentos sociais do campo para as conquistas das políticas públicas de atendimento à educação do campo no Brasil, uma vez que estes possibilitaram aos sujeitos locais terem acesso a uma educação que respeitasse sua diversidade econômica, cultural e social.

Este texto está estruturado em duas partes: no primeiro momento elencaremos a trajetória da educação do campo no Brasil, a partir das organizações e articulações dos movimentos sociais no campo; e no segundo momento, para finalizar, teceremos algumas considerações sobre a temática em discussão.

### **1 Trajetória de Lutas dos Movimentos Sociais para a Efetivação da Educação do Campo no Brasil**

O processo de luta pela educação do campo não pode ser entendido isoladamente, ele surge como resultado de lutas e iniciativas dos movimentos sociais para com a construção de uma educação voltada para essa realidade, entre eles, o MST (Movimento dos Sem-Terra).

Como os movimentos camponeses nascem da necessidade de organização dos povos para a efetivação de necessidades não garantidas pela esfera cabível, a luta do Movimento dos Sem-Terra em relação à educação, iniciou-se por meio de propostas educativas específicas para os assentamentos, no intuito de mudar a relação de poder no país, como salienta Caldart (2004, p. 91), “os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo acesso a ele”.

Considerando que “A Escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta pela Reforma Agrária no Brasil”

(CALDART, 2004, p. 105), a autora ressalta que a relação existente entre o Movimento dos Sem-Terra (MST) e a educação é de origem, ou seja,

*[...] a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana, é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos “desgarrados de terra” e dos “pobres de tudo” em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST (p. 96).*

O MST surge em 1984, mas é no ano de 1987 que se iniciava, mesmo que timidamente, as discussões sobre educação. Isso ocorreu no Encontro Nacional do MST, no qual havia uma faixa recepcionando os participantes, em que estava escrita a frase: “Sem estudo não vamos a lugar nenhum”. Em 1989, alguns princípios foram expostos em um documento, e dentre os princípios estão: “estimular e dedicar-se aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito às nossas atividades no movimento” (*apud* CALDART 2004, p.112).

Já em 1997, após o Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, efetivado a partir do Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, por meio de um convênio entre o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), articulou-se o Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, com o apoio de instituições como: UnB (Universidade de Brasília), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), do qual participaram aproximadamente 700 pessoas, entre as quais estavam representantes de universidades, educadores, assentados, acampados, entre outros.

É nesse encontro que surge então os primeiros passos para a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), “enquanto política pública do Ministério do Desenvolvimento Agrário”

(CANALI, 2007, p. 17); como também para a ampliação de pesquisas universitárias em favor do tema.

Em relação ao PRONERA, este fora concebido por meio de uma busca coletiva e iniciou sua atuação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinada aos assentados, alargando posteriormente sua atuação através de cursos técnicos e de nível superior, entre eles o curso normal (Magistério), para professores do campo, e curso de Pedagogia, para assentados. Essas ofertas ocorreram em vários estados, sendo que no Pará, especificamente no município de Abaetetuba, temos a “Pedagogia das Águas”, do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA), iniciado em 2006.

As mesmas entidades que articularam o 1º ENERA, em 1998, com o intuito de dar prosseguimento às propostas e conquistas desse encontro organizaram a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que trouxe como *Slogan* a frase “Por uma educação Básica do campo: semente que vamos cultivar”, e, conforme salienta Molina (2003, p. 64), teve como objetivo “contribuir para recolocar o campo e a educação que a ele se vincula na agenda política do Brasil”.

Essa conferência foi concebida após encontros estaduais denominados “Por Uma Educação do Campo”, e a eles, por sua vez, coube a função de apresentar à Conferência Nacional as principais pautas dos debates e reflexões sobre a realidade da Educação Básica, além de atuações desenvolvidas em prol desta causa nas regiões em que faziam parte.

Em 2004, ocorreu a 2ª Conferência, conceituada não mais como “básica”, mas apenas como “do Campo” devido à ampliação das discussões para outros níveis de ensino. Da então II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo (CNEC), participaram aproximadamente 1.100 pessoas e 38 entidades, o que correspondeu a um crescimento em relação ao número de participantes, principalmente pelo número de entidades, já que na primeira eram apenas cinco. Além da maior inserção dos movimentos sociais, as mudanças ocorreram em nível de propostas, compromissos e desafios, também ampliados nessa articulação.

Enquanto a Conferência de 1998 se preocupou apenas em delimitar o campo de atuação da educação do campo, propondo questões como: *Vincular as práticas de Educação básica do campo com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional; Propor e viver novos valores*

*culturais; Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; Formar Educadores e Educadoras do Campo e Produzir uma Proposta de Educação Básica do Campo*, a Conferência de 2004, com um slogan mais característico das lutas sociais, se compararmos ao da primeira Conferência, e que perdura até hoje, ou seja, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”; propôs entre outras ações: *Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria com o governo federal e movimentos sociais [...]; Criar uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo; Regular o regime de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público [...]; Articular uma política de Educação do Campo [...] para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos; Incorporar a Educação do Campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação assegurando a participação dos movimentos sociais no acompanhamento da sua execução; Garantir a participação dos Movimentos Sociais nos Conselhos de Educação Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais.*

Vale ressaltar que, durante o intervalo entre as Conferências, ocorreram várias ações de suma importância para a construção de um novo significado referente ao olhar do Estado brasileiro sobre o campo e sobre a educação necessária a este, dentre elas estão a promulgação da Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC); como também a criação, pelo MEC (Ministério da Educação), do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, pela Portaria nº. 1374, de 03 de Junho de 2003, com o intuito de promover a discussão com relação à implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo configuraram-se como a primeira legislação direcionada especificamente para a educação do campo no país, sendo uma das pautas das discussões acerca das políticas públicas para o Brasil, no Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado pelo movimento de articulação nacional “Por uma Educação do Campo”, em novembro do mesmo ano de sua criação, e, segundo Fernandes (2004, p.144), “representam um avanço real para a Educação Básica do Campo”.

Em relação ao Grupo Permanente de Trabalho, dentre as suas ações, podemos salientar o levantamento de uma espécie de “Perfil da Educação do Campo,” vislumbrado após vários encontros entre os seus integrantes, e efetivado juntamente com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), bem como a apresentação, no ano de 2004, das “Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de Subsídios”, criadas com o auxílio de entidades como MST, CONTAG (Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura), CPT (Comissão Pastoral da Terra) e CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância); e, segundo o mesmo documento, “é produto do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em outubro de 2003”, e tem inserido em seu plano de trabalho a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo.

Segundo as Referências, a Coordenação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo teria como participantes o próprio GPT de Educação do Campo, como também a UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). Entre as ações propostas em sua agenda, estavam:

*1. O cumprimento e ampla divulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), objetivando estimular os Estados e Municípios à sua implementação, mediante articulação com Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação e CCE - Conselhos Estaduais de Educação.*

*2. Incorporar à discussão do Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica o financiamento diferenciado, envolvendo o cálculo custo/aluno e remuneração dos profissionais considerando as especificidades do campo e adequando-os à sua dinâmica, conforme recomendação dos Art. 14 e 15, incisos I, II e III da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002. [grifo nosso].*

*4. A elaboração de um Plano Nacional de Formação para educadores e educadoras do campo, coordenado pelo MEC*

*visando ao cumprimento do Parágrafo único do Art. 12 da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002. (p.45).*

Entretanto, na mesma página, o documento ressalta a necessidade de uma articulação entre os sistemas de ensino e entre as esferas do governo para uma real efetivação dessas ações, além da “necessidade de articulação e incorporação da Política Nacional de Educação do Campo ao Sistema Nacional de Educação”.

Em relação à contribuição das universidades para esse novo olhar sobre a educação do campo no Brasil, podemos ressaltar que elas trouxeram sua colaboração, e isso se deu principalmente por meio de suas pesquisas que, por sua vez, abriram caminhos para os Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação do Campo, ocorridos nos anos de 2005 e 2008, e que configuraram como propulsores do Programa Saberes da Terra - Programa destinado a formar jovens agricultores, financiado pelo MEC (Ministério da Educação), em articulação com o Ministério do Trabalho e Emprego e com o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário); e da criação da Licenciatura Plena em Educação do Campo, que já é realidade em algumas universidades, e que chegou ao Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA) no ano de 2011.

Retornando às ações governamentais, como complementação das diretrizes n.º. 1, de 3 Abril de 2002, em 28 de Abril de 2008, o CNE/CEB, resolveu promulgar a Resolução n.º. 2, que estabelecem diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do campo, trazendo em seu Art.1º, que a Educação do campo:

*[...] destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros [...].*

Tendo também em seu § 2º a consideração de que “A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios nos respectivos âmbitos de atuação prioritária”. Este artigo acaba reforçando a garantia de políticas públicas para a educação do campo nas diferentes esferas de poder.

## Considerações Finais

O estudo realizado sobre movimentos sociais e educação do campo no cenário nacional: das lutas por políticas públicas, apontam que as políticas públicas de educação do campo é resultado das organizações, articulações e mobilizações dos movimentos sociais.

Nesse sentido, acreditamos que para discutir, debater e elaborar políticas educacionais para o campo, os movimentos sociais têm um papel decisivo por fazer parte dessa construção, visto que conhecem a realidade em que estão inseridos. Daí, tem-se a necessidade de haver uma aproximação da esfera pública com esses movimentos.

Portanto, se formos pensar em traçar ou implementar a educação no e do campo em nosso país, todos os envolvidos terão que ter em mente o que é na realidade a Educação do Campo, e mais, os movimentos sociais terão sim que se fazer presente, a fim de dialogar com a esfera pública de governo. Porque será somente a partir dessas ações, ou seja, somente com a participação dos que realmente conhecem a especificidade do campo, é que haverá uma construção coletiva, coerente e condizente com a realidade campesina.

Assim, podemos perceber que toda trajetória de lutas travadas pelos movimentos sociais, durante décadas, não foram em vão. Hoje, muitos direitos foram conquistados aos sujeitos do campo, como a educação de nível superior, que diversos sujeitos filhos de trabalhadores do campo passaram a usufruir.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº. 1, de 3 de Abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases 9394/96**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: FRIGOTTO, G; GENTILLI, P. (Org.). **A Cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

CANALI, H. H. B. Educação do campo: construindo novas referências. In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. B.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Org). **Educação do campo na Amazônia:** uma experiência. BELÉM: EDUFPA, 2007.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Org). **Por Uma Educação do Campo.** Vozes, 2004.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. 282p. Brasília: UnB, 2003.





## CULTURA IMATERIAL: MITOS E LENDAS DE BELÉM-PA

Glauce Vitor da **SILVA**  
PPGCA/UEPA  
**glaucevitor@yahoo.com.br**

**Resumo:** O trabalho intitulado “*Cultura Imaterial: Mitos e Lendas de Belém*” tem como objetivo a análise e a compreensão das lendas e mitos de Belém, que permeiam o imaginário da população da cidade. Para, a partir disso, verificar a possibilidade de potencializar esses elementos culturais como forma de valorização e de reafirmação da identidade local. Este trabalho foi desenvolvido metodologicamente por meio de pesquisa de campo, com a observação direta e roteiros de entrevistas, além de pesquisas bibliográficas. As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2008 a janeiro de 2009. Foram escolhidos os bairros do Umarizal e da Pedreira por apresentarem moradores com características de vivências, situações financeiras e crenças diferentes. As entrevistas foram realizadas com o intuito de verificar o conhecimento dos habitantes da cidade de Belém sobre as histórias, e observar quais narrativas são as mais conhecidas entre os moradores.

**Palavras-chave:** *Lendas e Mitos. Cultura Imaterial. Identidade Local.*

**Abstract:** The paper called “*Immaterial culture: Myths and legends of Belém-Pa*” has as goal, analyze and comprehend the stories that live in the imagination of people that born and live in Belém. Then, verifying the possibility of potencialize those culture elements as way to value and re-establish the local identity. This paper was developed methodologically by field research, with a direct look and interview scripts, beside bibliographic research. The interviews were conducted between december 2008 e january 2009. The districts of Umarizal and Pedreira were chosen for presenting residents with diferent characteristics of experiences, financial situations and beliefs. The interviews were conducted in order to verify the knowledge of the habitants of Belém about the stories, and observe wich narratives are most popular among them.

**Keywords:** *Legends and myths. Immaterial culture. Local identity.*

## Introdução

O Pará é o segundo maior estado do Brasil em extensão territorial, e, nos seus quatro cantos, é possível escutar os mitos e lendas narradas e passadas às gerações seguintes e conviver com eles. Essas novas gerações ajudam a conhecer e a construir a cultura local, além de explicar, aos olhos desses povos, um pouco da história deles. E, na própria capital do Estado, acreditava-se que fatos sobrenaturais verdadeiramente aconteciam, e, durante anos, as histórias fantásticas assombraram as ruas de Belém.

Essas histórias de visagens e assombrações e lendas urbanas, como a da “A moça do Táxi” e a da “Matinta Perera”, contada há anos de gerações para gerações, estão incluídas no contexto de lendas, por misturar, segundo Eliade (1972), fatos reais com o fantástico. Em contrapartida, a história da “Cobra-grande”, que para muitos ribeirinhos é a explicação para o surgimento de alguns dos grandes rios da região amazônica, enquadra-se como mito, por ser uma história fantasiosa que tenta explicar como algo passou a existir.

Os mitos e as lendas fazem parte do rico folclore amazônico, assim como as músicas populares, a poesia e as danças, que encantam e fazem parte do imaginário dos habitantes da região. As lendas e mitos são narrativas e histórias que fazem parte da cultura imaterial do povo paraense, que segundo os autores Marconi e Presotto:

*Refere-se a elementos intangíveis da cultura, que não têm substância material. Entre eles encontram-se crenças, conhecimentos, aptidões, hábitos, significados, normas, valores. Os membros de uma sociedade compartilham certos conhecimentos e crenças como reais e verdadeiros (MARCONI; PRESOTTO, 2006, p. 26).*

Grande parte das lendas e mitos da cidade de Belém pode ser dividida entre histórias de visagens e assombrações. De acordo com o Dicionário Aurélio (1995), visagem significa “fantasma”; já assombração significa “Pavor motivado pelo encontro ou aparição imaginária de coisas sobrenaturais”.

### 1 Área de pesquisa

A escolha dos bairros Umarizal e Pedreira para a realização da pesquisa derivou das diferenças existentes entre eles. O primeiro é

considerado um bairro novo, de classe média, mas que, no que concerne ao tema desta pesquisa, foi considerado um bairro com menos riqueza de histórias e mitos, se comparado ao bairro da Pedreira, um dos mais antigos de Belém.

O bairro do Umarizal é um notório reduto de intelectuais, boêmios e sambistas. Neste, nasceram e viveram conhecidos artistas e intelectuais paraenses, como o escritor Raymundo Mário Sobral, a jornalista e escritora Eneida de Moraes e o sambista e compositor David Miguel.

As ruas e travessas do Umarizal marcam importantes momentos da nossa história, e tiveram seus nomes oriundos de personagens do nosso passado, como afirma Cruz (1992):

*[...] o bairro do Umarizal lembra a epopéia das lutas nacionalista, em que se notabilizaram João Balbi, Boaventura da Silva, Domingos Marreiros, Antônio Barreto, Diogo Mória, Oliveira Belo, Bernal do Couto, onde estiveram envolvidos também, dois ilustres cametaenses – os Bispos dom Romualdo Coelho e dom Romualdo de Seixas, este último, por sinal, titular do Império e Primaz da Bahia. Todos têm os seus nomes gravados nas placas das ruas e travessas daquele bairro (CRUZ, 1992, p. 20).*

Durante a realização da pesquisa de campo, foi possível observar que a população residente do bairro do Umarizal apresenta uma grande parcela de moradores idosos, mantendo, desta forma, características tradicionais semelhantes às interioranas.

Embora o bairro do Umarizal tenha apresentado e ainda apresenta um grande crescimento vertical, é ainda possível encontrar nas suas ruas e travessas, um grande número de residências tradicionais, como é o caso da casa da informante Maria Auxiliadora, moradora há 50 anos no bairro.

Ali, é comum se deparar com residentes mais velhos, sentados na frente de suas casas e conversando com seus vizinhos nos fins das tardes. E foi justamente entre esses residentes que se concentrou a maior parte de nossos informantes. Pessoas que ainda têm o saber tradicional, conhecendo ainda as poucas lendas, mitos e histórias de visagens e assombrações que lá encontramos, as quais lhes foram contadas por seus familiares e amigos durante sua infância ou juventude.

Verificamos, ainda, que os informantes mais idosos têm interesse de repassar essas histórias, essa parcela da sua cultura, não somente para

seus familiares, mas também para qualquer curioso que queira conhecer um pouco deste saber tradicional.

Tal como no bairro do Umarizal, no da Pedreira observamos um grande número de pessoas mais velhas, justificando, dessa forma, o saber tradicional concentrado ali.

O bairro da Pedreira também é caracterizado por pessoas alegres e festeiras, sendo conhecido também como o bairro do Samba e do Amor. A moradora Nara Núbia de Souza explica com a seguinte afirmação:

*Antigamente, o bairro era o principal quando se falava de carnaval. A escola de samba era a mais forte quando ia pra competição, e o bairro todo se preparava pra curtir o carnaval. E eu acho que ficou conhecido como o do amor também, porque era no carnaval que muitos romances começavam.*

A Pedreira concentra Barracões das duas das escolas mais tradicionais de Belém, a Império Pedreirense e a Acadêmicos do Samba da Pedreira. E ainda abriga a Aldeia Cabana, atual Aldeia de Cultura Amazônica Davi Miguel, o Sambódromo de Belém, que serve como Palco para vários eventos culturais da Cidade.

Este é também, considerado um dos bairros mais ricos em histórias de mitos e lendas da cidade de Belém. No livro *Visagens e Assombrações de Belém*, de Walcyr Monteiro, o bairro da Pedreira é um dos principais protagonistas de relatos dessas histórias. E foi lá onde recolhemos os relatos das histórias mais conhecidas entre os moradores de Belém, como a da “Matinta Perera da Pedreira”, a qual conta a história de uma Sra. que virava Matinta Perera:

*E, certa noite... Guapindaia ainda guarda na memória o ocorrido... quando atravessou a encruzilhada que delimitava os quintais, ouviu o assobio da Matinta Perera, que vinha do lado da esquina do Chaco com a Marquês de Herval. – Firifififiuuuu...!*

*E o assobio veio aumentando de intensidade. – Firifififiuuuu...!*

*Aumentou... aumentou... aumentou... até tornar-se forte e estridente. – Firifififiuuuu...!*

*Guapindaia ficou paralisado. E sentiu por sobre sua cabeça o farfalhar de asas, tal como um pequeno tufão, movimentando*

*as folhas das árvores próximas pelo deslocamento de ar provocado.*

*Guapindaia, pregado ao solo como se raízes tivesse criado, viu o estranho pássaro tomar o rumo do quintal da Velha Mariana...*

*Pouco depois, as luzes da casa da benzedeira acenderam-se, e surge Velha Mariana, penteando-se e olhando tristemente para a lua, cuja luz espraiava-se pelo velho bairro da Pedreira... (MONTEIRO, 2000, p. 48).*

Monteiro (2000) narra ainda em sua obra “Os gritos dos lenhadores da Pedreira”, história atualmente pouco lembrada pelos moradores do bairro, que fala de um lenhador que, há cerca de 230 anos, encontrara um ladrão roubando sua lenha. Este matou o ladrão larápio. Mais tarde, em outro duelo, foi morto. E desde então o espírito daquele que ele matara vivia perseguindo-o, a fim de vingar-se.

## **2 O folclore como elemento representativo da cultura belenense**

A identidade é o sentido que temos de que algo nos pertence, de algo que forma o que somos. Martins (2003, p. 42) afirma que identidade seria “esse sentido de pertencer que as pessoas trazem enquanto seres simbólicos que são. Esse ser de algum lugar pertence a algum grupo, sente afinidade com algo que lhe resgata algo seu; isto tudo é chamado de identidade”

De acordo com Banducci Jr. e Barreto (2001), a identidade apresenta características de algo em constante mobilidade, que está sempre em construção, e que dessa forma vai se moldando por meio de contato com outro indivíduo. Quando esse contato ocorre entre o novo e o tradicional, a cultura de ambos se fortalece.

Um dos principais embates entre diversos autores é acerca do surgimento da cultura, sobre como o ser humano começou a ter ciência de algo que o diferenciava não somente dos animais, mas também de outras pessoas, outros povos, grupos e de outras sociedades.

O antropólogo Levi-Strauss acredita que a cultura surgiu no momento em que o ser humano criou a sua primeira regra, a qual ele

acredita que seja sobre a proibição do incesto. Considerando, então, que esta regra tenha sido o momento que surgiu a cultura, vamos analisar o próprio termo.

De acordo com Laraia (1997), existia uma expressão germânica chamada *Kultur*, a qual era empregada para representar os aspectos espirituais de uma comunidade, bem como um termo francês chamado *Civilisation*, que aludia às concretizações materiais de um povo. Em 1871, Edward Tylor uniu os dois termos e sintetizou-os em um termo inglês intitulado de *Culture*, definindo-o da seguinte forma:

*Tomado em seu amplo sentido etnológico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR Apud LARAIA, 1997, p. 25).*

A concepção que hoje temos de cultura foi proveniente de E. Tylor, que foi trabalhada e aprimorada por diversos autores no decorrer dos séculos. Santos (1994, p. 44) define a cultura “como uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade”.

Nesse sentido, a cultura de um homem é proveniente do contato com outros grupos, da herança cultural passada de geração em geração. A cultura de uma pessoa, então, não deriva somente de um indivíduo, mas sim de toda uma coletividade. Como diz Laraia (1997, p. 46) “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”.

Nessa perspectiva, a cultura de cada ser é resultado de vários contatos sociais, de aprendizados, sejam eles na escola ou na rua, e, principalmente, do conhecimento que os pais passam para os filhos. O ser humano, por sua vez, absorve tudo que lhe foi passado dos diferentes contatos, e sintetiza tudo, criando, desta forma, a sua própria cultura, as suas próprias crenças.

Pode-se dizer, então, que a cultura de um indivíduo nunca é derivada de apenas um contato social, visto que, se fosse desta forma, todas as pessoas teriam as mesmas crenças, os mesmos conhecimentos e os mesmos valores. E, por sua vez, a civilização não chegaria a progredir, pois se teria hoje os mesmos valores de gerações passadas; não se introduziria

nada de novo nos conhecimentos já existentes. Santos explica o processo de construção da cultura da seguinte forma:

*[...] cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.*

*Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana (SANTOS, 1994, p. 44).*

As divergências existentes hoje na sociedade são justamente provenientes das distintas culturas, já que cada ser humano observa o mundo, a sociedade por meio da sua própria cultura, ou seja, cada um acredita que a sua forma de viver, os seus valores, seus conhecimentos, e até mesmo a sua fé, são os mais corretos e os mais apropriados. Aliando-se a isso a baixa tolerância do ser humano em aceitar e respeitar as culturas distintas, diversos conflitos acabam por acontecer. Essa afirmativa é justificada por Larraia, quando afirma:

*O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada de etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARRAIA, 1997, p. 75).*

Atualmente podemos separar a cultura, em duas concepções básicas. De acordo com Santos:

*A primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade. [...] cultura refere-se a realidades sociais bem distintas. No entanto, o sentido em que se fala de cultura é o mesmo: em cada caso dar conta das características dos agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características dos agrupamentos a que se refere, digam elas*



*a respeito [das] maneiras de conceber e organizar a vida social ou [dos] seus aspectos materiais. [...] Mas eu disse que havia duas concepções básicas de cultura. Vamos à segunda. Neste caso, quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. Observem que mesmo aqui a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente, já que não se pode falar em conhecimento, idéias, crenças sem pensar na sociedade à qual se referem. O que ocorre é que há uma ênfase especial no conhecimento e dimensões associadas. Entendemos neste caso que a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social (SANTOS, 1994, p. 24).*

Desta forma, após analisar as concepções básicas de Santos (1994), pode-se dividir a cultura em dois grupos: o da cultura material e o da cultura imaterial. A cultura material se refere ao que é concreto, ou seja, aos bens culturais, que englobam objetos, artefatos e construções. Enquanto que a imaterial se refere ao que é abstrato, como as cantigas, as lendas, os mitos e as histórias de visagens e assombrão.

A cultura imaterial contempla desde o aprendizado de como caçar, pescar, empinar uma pipa até a maneira de aprender as brincadeiras na infância. E, é neste grupo, da cultura não tangível que a nossa pesquisa se focaliza.

Esta cultura faz alusão, como já mencionado, ao não concreto, no caso, os aprendizados, conhecimentos de uma pessoa, grupo ou sociedade. As lendas e mitos de Belém - objeto de estudo deste trabalho - são umas das melhores traduções do saber e da criatividade popular, visto que as histórias de visagens e assombrões de Belém abrangem misturas da realidade com fatos fantasiosos, os quais são reais para grande parte da população.

Estas histórias são manifestações do folclore belenense. De acordo com Brandão, folclore pode ser definido da seguinte maneira:

*Na cabeça de alguns, folclore é tudo o que o homem, o povo faz e reproduz como tradição. Na de outros, é só uma pequena parte das tradições populares [...]. O folclore vive da coletivização anônima do que se cria, conhece e reproduz,*

*ainda que durante algum tempo os autores possam ser conhecidos (BRANDÃO, 1986, p. 23).*

Entretanto, para muitos autores, folclore e cultura popular têm o mesmo significado. Cascudo (*apud* BRANDÃO, 1986, p. 24) define folclore como sendo “a cultura do popular tornada normativa pela tradição”.

Ambas as definições de folclore, a de Brandão e a de Cascudo, remete-nos às tradições populares. Desta forma, podemos afirmar que as lendas, mitos, visagens e assombrações são tradições populares, as quais vão se reproduzindo através dos anos.

### **3 Lendas e mitos da cidade de Belém/PA: cultura imaterial de nosso povo**

Belém é uma cidade rica em cultura, com seus sabores, cheiros e cores, os quais podem ser encontrados em cada esquina: nas lendas e mitos contadas, no carimbó, nas vendas do cheiro do Pará no Verô-Peso, nas barracas de tacacá, nas vendas de açaí anunciadas com bandeirinhas vermelhas, nas mangas que caem das mangueiras, entre outros. São particularidades da comida regional, frutos da natureza pródiga, da colonização portuguesa e das heranças indígena e africana. É essa miscigenação cultural e racial que se faz presente igualmente no artesanato e no rico folclore, representado aqui pelas lendas e mitos.

Estas lendas e mitos são um dos maiores exemplos da cultura imaterial representada na cidade de Belém, muitos provenientes dos interioranos do estado do Pará, os quais trouxeram essas histórias para a capital e transmitiram esses conhecimentos ao povo da capital. Presentemente, fazem parte da crença não somente dos interioranos, mas também da população belenense. Tocantins relata como ocorreu a transmissão destas histórias:

*Belém, cidade **civilize**, não escapa à fascinação do sobrenatural. Não há menino que deixe de ouvir estórias fantásticas, transmitidas pelas amas, empregadas domésticas, geralmente pessoas vindas do interior do Estado, onde sobrevive, intensa, a tradição oral dessas lendas. Mesmo sob o impacto de outros valores culturais que hoje se manifestam*

*na cidade, consequência da aproximação no espaço geográfico e no tempo social com povo e instituições, aproximação efetuada pelo avião, o rádio, a televisão, o jornal – ainda persistem as estórias sobrenaturais na mente do povo. (TOCANTINS apud MONTEIRO, 2000, p. 13).*

As diferenças das lendas e dos mitos de Belém narradas por Monteiro (2000) para a forma oral relatada pelos entrevistados dos bairros da Pedreira e Umarizal da cidade de Belém mostram a constante modificação e evolução cultural das histórias, bem como uma característica essencial da cultura, a da constante mutação, como explicado anteriormente.

As histórias relatadas pelos moradores dos dois bairros utilizados para essa pesquisa mantiveram relatos semelhantes, e em ambos os bairros a história mais conhecida e a mais “contada” foi a da “Moça do Táxi”, entretanto, com algumas diferenças da narrada no livro de Monteiro (2000).

A história “A moça do táxi” é uma narrativa sobre uma moça chamada Josephina Conte, a qual morava na cidade de Belém (existem várias divergências sobre o endereço) e que todo ano, no dia do seu aniversário, o seu pai pagava um passeio de táxi pela cidade de Belém, e ela sempre dizia ao taxista que recebesse o dinheiro do passeio no dia seguinte, na casa do pai dela.

“A moça do táxi” conta, ainda, que após o falecimento da moça, ela continuou a fazer o passeio todo ano, no dia do seu aniversário. E no dia seguinte, quando o taxista ia receber pelo passeio que havia dito, os pais de Josephina lhe diziam que a moça já havia falecido.

Na cidade de Belém, conta-se que essa história acontece até nos dias de hoje, todo ano. A moça Josephina Conte está enterrada no cemitério de Santa Izabel, cujo túmulo contém um retrato dela, trajando um vestido no qual há um broche em forma de carro, o que, para muitos, é um táxi, e serve para mostrar a paixão da moça pelos passeios de táxi que fazia. Atualmente, ela é considerada uma espécie de “santa” pela população belenense, e muitos acorrem a ela por acreditarem que seja capaz de realizar milagres. Josephina Conte é cultuada às segundas-feiras, no cemitério de Santa Izabel.

Em muitos relatos, como o de Jorge Barroso, de 23 anos, morador do bairro do Umarizal há 13 anos, consta que o taxista cobrava o dinheiro

da corrida no mesmo dia. “A moça chegava na porta da casa e descia e não voltava e o taxista batia na casa e dizia que uma moça tinha rodado com ele e tinha entrado no carro e não tinha pagado”. Enquanto que na obra de Monteiro (2000), o taxista só volta para cobrar o dinheiro no dia seguinte

Entretanto, existe um consenso no que diz respeito ao final da história e ao dia em que esta acontece (o dia do aniversário da moça). Todos os entrevistados terminaram a história relatando que a família da moça mostrava a foto dela e contava que ela já havia falecido. A moradora da Pedreira, Rafaela Espíndola, relatou que “o taxista ia lá, mas aí ele via a foto dela na parede e a mãe dela dizia que ela já tinha morrido há algum tempo”.

A história da “Moça do Táxi” mantém o sentido geral entre todos os entrevistados, variando apenas em pequenos detalhes. De acordo com Strauss isso se dá porque:

*os mitos se transformam. Estas transformações, que se operam de uma variante a outra de um mesmo mito, de um mito a um outro mito, de uma sociedade a uma outra sociedade com referências aos mesmos mitos ou a mitos diferentes, afetam ora a armadura, ora o código, ora a mensagem do mito, mas sem que este deixe de existir como tal (STRAUSS, 1993, p. 261).*

Maria Carolina Feio, moradora do Umarizal há 15 anos, altera o nome da história, passando a chamá-la de “Menina do Táxi”, e chega a se confundir sem saber direito em qual cemitério aconteceu a história, se no de Santa Izabel ou no da Soledad. Entretanto, somente esta entrevistada recordou do nome da Moça do Táxi: Josephina Conte.

Entre os informantes que relataram onde o taxista pegou a moça, houve um consenso, pois todos disseram ser em frente ao cemitério de Santa Izabel, divergindo dos relatos obtidos por Monteiro (2000), em que cada entrevistado relata um ponto da cidade diferente.

Quanto à procedência do conhecimento desses informantes da história, muitos relataram que familiares lhes contaram a história, como a Sra. Maria Auxiliadora dos Santos, do bairro do Umarizal, que escutou a história de sua avó e repassou para seus filhos. Outros disseram que a leram no livro de Monteiro (2000), como a informante do Umarizal,

Juliana Silva, e João da Silva, do bairro da Pedreira, que conheceram a história lendo o livro desse autor, em suas escolas.

Ainda, a Sra. Maria Auxiliadora relata que escutou a história da “Moça do Táxi” em um programa de rádio:

*Quando eu era criança, tinha um programa que passava na rádio que eu acho que era conversas de taxistas, e nele narravam como se estivesse acontecendo a história na hora, eu escutava de noite e tinha medo, mas hoje eu não acredito.*

A segunda história mais relatada pelos informantes foi a da “Cobra Grande”. Todos conheciam a existência da crença de uma cobra grande que nasceu e mora sob a cidade de Belém, bem como da crença de que, se essa cobra despertar, a cidade afundará. A moradora da Pedreira, Ana Luiza Cardoso Negrão, relata a crença:

*Eu lembro que quando tava se aproximando do ano 2000, as pessoas acreditavam que o mundo ia acabar. Então se falava muito que Belém ia pro fundo do rio, porque a cobra grande ia acordar, e, assim que ela se mexesse, a cidade ia tremer até rachar, e aí ela inundaria*

Surgiram algumas dúvidas a respeito de onde se situaria exatamente a “Cobra Grande”. Todos souberam dizer que a cabeça ficava embaixo da Basílica, mas não sabiam onde ficava a cauda. A entrevistada Maria Carolina Feio relata o seguinte:

*Eu ouvi alguma coisa na escola, mas nunca ninguém me detalhou. Até diziam pra mim: Tu não sabias que tem uma cobra grande embaixo de Belém? E que quando ela acordar Belém vai ser destruída?  
Agora, eu não me lembro bem onde é que ela tava, parece que tem algo a ver com a Basílica. A cabeça parece que fica na Basílica e o rabo não sei onde fica, mas é só o que eu sei, nunca ninguém parou pra me contar direito.*

Dessa forma, a depoente retrata a situação de muitos paraenses sobre o desconhecimento das histórias e das crenças que compõem a sua cultura, bem como sobre o desinteresse de contar/repassar essas histórias às novas gerações.

Entre os informantes dos dois bairros, poucos souberam contar as lendas e os mitos existentes no bairro da Pedreira. Somente a história da “Matinta Perera” foi relatada, e isso por pessoas procedentes do interior do estado (onde a história é muito conhecida) ou por aquelas que comumente para lá viajavam.

Matinta Perera é uma história conhecida não somente pelos moradores dos bairros entrevistados, mas por toda a cidade de Belém. Trata-se de uma senhora que vira um pássaro, tal qual descreve Maués e Villacorta (2001), no livro *Encantaria Brasileira*. Nos relatos dos informantes, pôde-se perceber que a Matinta Perera do meio urbano ainda preserva a mesma essência do meio rural.

Somente os irmãos Jorge e Ana Carolina Barroso, moradores do bairro do Umarizal, souberam contar a história da Matinta Perera, fazendo alusão ao bairro da Pedreira. Ana Carolina relata:

*Parece que era uma senhora, em uma rua simples na Pedreira, parece que ela era meio diferente, ela dava calafrios. Todo mundo achava, principalmente as crianças que ela era uma bruxa.*

*Parece que morava um pai e um filho numa casa e aí teve uma noite...que eles escutaram um meio que assobio e todo mundo falava que quando ouvisse um assobio muito forte era só falar: Matinta, volta manhã pra pegar o tabaco.*

*E um dia eles ouviram o assobio muito forte e ele falou Matinta Perera vem pegar o tabaco e eles deixaram o tabaco no quintal e tinha um pássaro parece, se eu não me engano ela era uma pássaro, que quando ele deixou o tabaco pra ela, ele viu um pássaro que se transformou na velha e ele ficou assustado em ver que aquilo era verdade, porque ele não acreditava no que o filho dizia.*

A informante se lembrava muito pouco da história, inclusive não sabendo colocar em ordem os acontecimentos. Ao final de seu relato, ela pediu que lhe fosse contada a história para que ela pudesse lembrar.

Todos os outros, inclusive os moradores da Pedreira, contaram as histórias que ou vivenciaram no interior ou que lhe foram repassadas. A Sra. Maria Lúcia Santos, moradora do Umarizal, há 50 anos, conta que na infância ia para Vigia com o seu pai:

*Quando eu era criança em Vigia, as velhas assobiavam nas brechas das paredes, eu me tremia de medo, até botava papel nas brechas pra não ouvir o assobio da Matinta. Aí o pai sempre falava, ah vem buscar tabaco amanhã e a velha ia no outro dia buscar o rapé.*

Os informantes tinham idades que variavam entre 23 e 60 anos, não tendo sido entrevistadas pessoas mais jovens por não conhecerem as histórias em questão. A Sra. Maria Auxiliadora atenta para o fato de que inclusive seus netos não conheciam as histórias, porque não se interessavam por conhecê-las, ressaltando que “as crianças de hoje não têm mais cultura, só querem a televisão e não gostam de ouvir essas histórias”.

Os entrevistados eram pessoas de situações financeiras diferentes e, portanto, de visão cultural diferente. Os moradores do bairro do Umarizal, por apresentarem situação financeira superior à dos moradores do bairro da Pedreira, possuem uma visão cultural que mostra um paralelo entre a modernidade e o tradicional, demonstrando maior resistência em não somente não acreditar nas histórias de visagens e assombração, mas também em não quererem repassá-las aos seus filhos e amigos, por não acharem-nas importantes a ponto de terem de contá-las. Por sua vez, os jovens também não querem ouvi-las. Entretanto, a situação financeira não foi considerada um fator relevante para o conhecimento ou o não conhecimento das lendas e mitos de Belém.

Houve um consenso entre os entrevistados sobre a importância e a relevância destas histórias para o povo paraense. A Sra. Maria Auxiliadora acredita que “seria essencial para a cultura das crianças, para que essas conheçam um pouco mais sobre as nossas lendas e mitos, e também para que os outros conheçam a nossa cultura”.

Esse sentimento manifestado pela Sra. Maria Auxiliadora é também observado em uma parcela da população belenense, que acredita ser importante não dissociar o saber tradicional da transmissão cultural para que essas histórias, com o tempo, não venham a ser apagadas.

Ao perguntarmos sobre as histórias que os informantes não relatavam, a maioria nos pediu para que contássemos as que não conheciam, expondo desta forma, a curiosidade de muitos em conhecer mais sobre a sua própria cultura.

Quanto à narrativa “Os gritos dos lenhadores da Pedreira”, não foi possível encontrar nenhum morador que soubesse nos contar essa história. Somente alguns poucos, como a moradora Bruna Saraiva, lembravam que já haviam escutado há alguns anos algo sobre esta história, mas que atualmente não lembrava mais.

Esta narrativa foi mais uma, entre tantas outras, que foi apagada pela oralidade, visto que esta história foi relatada a Monteiro (2000), há algumas décadas, e atualmente nenhum dos moradores entrevistados soube narrá-la.

As lendas e mitos da cidade de Belém contêm, como exposto anteriormente, uma riqueza cultural que deve ser valorizada pela população, pois ela apresenta a identidade local com suas pluralidades e peculiaridades.

### **Notas conclusivas**

Por meio das entrevistas realizadas, observou-se o interesse dos moradores da capital paraense em retomar o costume de contar histórias como parte do seu cotidiano, evitando que estas caiam em esquecimento, como foi o caso da história de visagem “O grito do lenhador”, a qual foi extinta da memória de muitos moradores dos bairros Umarizal e Pedreira

A cultura regional tem seu espaço significativo à medida que a própria comunidade identifica e valoriza sua cultura. O não compartilhamento da cultura não pode ser entendido como meio de preservação cultural. A cultura se sustenta e sobrevive no contato com outras culturas, promovendo uma circularidade cultural, em que as trocas e as adaptações acontecem sem a eliminação de uma cultura pela outra. A valorização da cultura regional não pode ser feita por meio da sua colocação em uma redoma.

A utilização dos mitos e das lendas, como elemento para o turismo cultural de uma forma esquematizada, não apenas valorizará a identidade local, mas também possibilitará que esta atividade, economicamente, possa usar seu potencial para conservar e valorizar a cultura, aniquilando a ideia de que o turismo e o turista são inimigos da preservação cultural, passando a vê-los como possíveis aliados dessa preservação.



## REFERÊNCIAS

---

- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 14ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- BELTRÃO, Otto di. **Turismo: A indústria do Século 21**. São Paulo: Editora Novo Século, 2001.
- BERTOLLI FILHO, Cláudio.; GUARALDO, Tamara de Souza Brandão. **Cultura Local, Turismo e Identidade: a ressignificação dos mitos em dois córregos**, 2006. Disponível: <<http://www.revista.inf.br/turismo04/artigos/art04.pdf>>. Acesso: 01/12/2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Folclore**. 7ª ed. São Paulo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- CRUZ, Ernesto. **Ruas de Belém: significado histórico de suas denominações**. 2ª ed. Belém: CEJUP, 1992.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.
- FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY, Jaime (Org.). **Turismo e patrimônio cultural**. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- GASTAL, Suzana (Org.). **Turismo investigação e crítica**. São Paulo: Contexto, 2002.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- LEMONS, Carlos Antônio. **O que é patrimônio histórico**. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia**: uma introdução. 6ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Identidade: percepção e contexto. In: MARTINS, José Clerton de Oliveira (Org.). **Turismo, cultura e identidade**. São Paulo: Roca, 2003.

MAUÉS, Raymundo Herald; VILLACORTA, Gisela Macambira. Pajelança e Encantaria amazônica In: PRANDI, Reginal (Org.). **Encantaria Brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2001.

MELO, Luis Gonzaga de. **Antropologia cultural**: iniciação, teoria e temas. 13ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MENDES, Candido (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e Assombrações de Belém**. 3ª Ed. Belém: Banco da Amazônia S.A., 2000.

MONTEJANO, Jordi Montaner. **Estrutura do mercado turístico**. 2ª ed. São Paulo: Roca, 2001.

SÁ, Rosana Bignami Viana de. **A imagem do Brasil no Turismo**: construção, desafios e vantagem competitiva. São Paulo: Editora Aleph, 2002.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

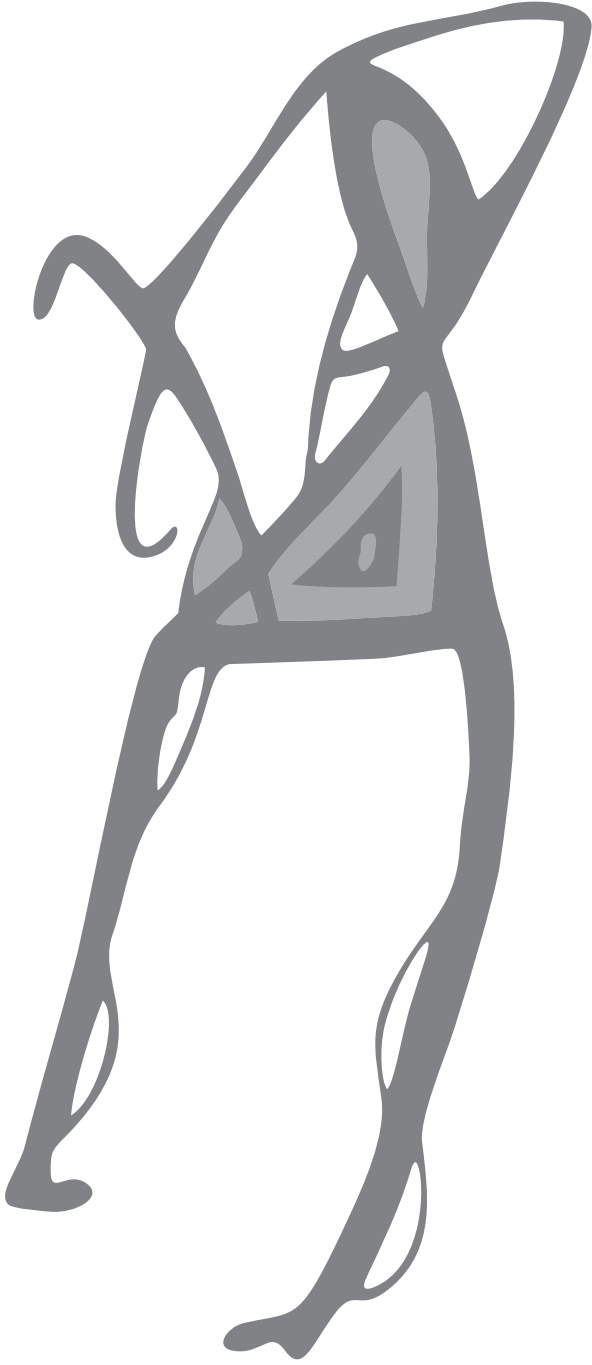
SANTOS, Reinaldo Soares dos. **O Encanto da Lagoa**: o imaginário histórico-cultural como elemento propulsor para o Turismo Cultural na Lagoa Encantada. Dissertação de Mestrado em Cultura e Turismo. Bahia: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2004.

SAVOLDI, Adiles. A reconstrução da italianidade no sul do estado de Santa Catarina. BANDUCCI JR, Álvaro; BARRETO, Margarita (Org.). **Turismo e identidade local**: uma visão antropológica. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2001.

VAZ, Gil Nuno. **Marketing turístico**: receptivo e emissor. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

VER-O-PARA. **Lendas e Mitos da Amazônia**. Belém: VER Editora.





ARTIGOS



## ALGUMAS INCURSÕES EM TRABALHOS PRODUZIDOS NO CAMPO DA HISTÓRIA DA LEITURA NO BRASIL

Raimunda Dias **DUARTE**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará  
**rayduart@ufpa.br**

Laura Maria Silva Araújo **ALVES**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará  
**laura\_alves@uol.com.br**

**Resumo:** Neste trabalho é feito um breve levantamento de teses desenvolvidas sobre a ‘história das práticas da leitura no Brasil’, referente ao período de 2003 a 2010, para investigar como esse objeto vem sendo tratado do ponto de vista teórico-metodológico. O procedimento metodológico consistiu em um levantamento no banco de teses da CAPES e de três Instituições de Ensino Superior (IES) de teses vinculadas a programas de pós-graduação que desenvolvem pesquisas dentro da temática escolhida. Os resultados da investigação revelam que a abordagem teórico-metodológica que orienta as pesquisas é a história cultural, principalmente os trabalhos introduzidos por Roger Chartier, com foco metodológico na pesquisa documental. Os dados revelam também que, das IES investigadas, esse tipo de abordagem teórico-metodológica predomina na UNICAMP, em razão de essa instituição desenvolver projeto de grande envergadura voltado para a história da leitura.

**Palavras-chave:** História Cultural. Práticas da leitura. História da leitura.

**Abstract:** This paper made a brief survey of the theories developed on the ‘history of reading practices in Brazil’, covering the period 2003–2010, to investigate how this object has been treated from the standpoint of theoretical and methodological. The methodological procedure consisted of a survey in the CAPES thesis database and three Higher Education Institutions (HEIs) of thesis linked to postgraduate programs that develop research within the chosen theme. Research results show that the theoretical and methodological approach that guides the research is cultural history, especially the work introduced by Roger Chartier, focusing on documentary research methodology. The data also reveal that the HEIs investigated, such theoretical and

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará/ICED/UFPA, na linha de pesquisa *Educação, Cultura e Sociedade*. Professora Assistente II de Língua Portuguesa e Linguística da Faculdade de Ciências da Linguagem/FACL/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA.

<sup>2</sup> Docente do PPGED/ICED/UFPA; orientadora.

*methodological approach predominates at UNICAMP, because of this institution to develop large-scale project focused on the history of reading.*

**Keywords:** *Cultural History. Practice reading. History of reading*

## **Introdução**

Com o objetivo de investigar como a história das práticas da leitura no Brasil vem sendo tratada do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo faz um breve levantamento dos trabalhos realizados, no período de 2003 a 2010, sobre a temática em questão. Privilegiou-se as teses vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação (embora 20% dos trabalhos encontrados sejam provenientes de outras áreas do conhecimento), com conceitos 5, 6 e 7, emitidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). A escolha do objeto se deu em razão de o projeto de tese da autora ter tido como proposta inicial analisar as práticas da leitura em grupos escolares no Estado do Pará<sup>3</sup>.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, descreve-se o campo de coleta dos dados: programas de pós-graduação, bancos de teses consultados e critérios para coleta das teses. Em seguida, procede-se à análise das teses da seguinte maneira: apresenta-se, em primeiro lugar, um quadro que descreve cada uma das teses, informando título, autor, ano de publicação, objeto e pressupostos teórico-metodológicos; depois, faz-se uma análise teórico-metodológica das teses, observando-se o foco metodológico e a orientação teórica que sustenta os trabalhos. Nessa etapa do trabalho, também são analisadas as teses das instituições onde houve um maior quantitativo de trabalhos e os três trabalhos diretamente relacionados ao objeto inicial de pesquisa da autora deste estudo.

## **1 A coleta dos dados**

Para a realização da pesquisa, foi consultado o banco de teses da CAPES, da UNICAMP, da UFMG e da UNESP/MARÍLIA. Dos 21

---

<sup>3</sup> No período em que a investigação foi realizada (1º. Semestre/2011), a autora, ainda no primeiro semestre do Curso de Doutorado, não estava com o seu objeto totalmente definido, mas sabia, contudo, que iria trabalhar com a leitura. Hoje, com suas investigações mais consolidadas, definiu como objeto de pesquisa 'livros escolares de leitura do início do século XX'.

programas de pós-graduação em educação (ED) com conceitos 5, 6 e 7, recomendados pela CAPES, 7 interessam para esta pesquisa, em razão de conterem trabalhos sobre o tema pesquisado. Além desses, foram encontrados trabalhos relevantes em programas de pós-graduação em história (HIST) e linguística (LING), conforme se observa no quadro 1, abaixo:

**Quadro 1 – Programas de pós-graduação**

| REGIÃO   | PPG/IFES     | CONCEITO CAPES | NÚMERO DE TRABALHOS 2003-2010 |
|----------|--------------|----------------|-------------------------------|
| Nordeste | UFRN/ED      | 5              | 01                            |
| Sudeste  | UFMG/ED      | 7              | 03                            |
|          | PUC-SP/ED    | 5              | 02                            |
|          | PUC-SP/HIST  | 5              | 01                            |
|          | PUC-SP/LING  | 5              | 01                            |
|          | UNESP/MAR/ED | 5              | 03                            |
|          | UNICAMP/ED   | 5              | 04                            |
|          | UNICAMP/LING | 7              | 01                            |
|          | USP/ED       | 6              | 02                            |
| USP/HIST | 7            | 01             |                               |
|          | UFES         | 5              | 01                            |
| TOTAL    |              |                | 20                            |

**Fonte:** CAPES/abril de 2011

No banco de teses da CAPES, inicialmente, foram encontradas 1254 teses com o descritor ‘história da leitura’, vinculadas a diversos programas de pós-graduação. Com a necessidade de delimitar melhor os dados, usou-se o descritor ‘história das práticas da leitura’, por meio do qual foram encontradas 348 teses. Para filtrar ainda mais a pesquisa, levou-se em consideração o ano em que a tese foi publicada (de 2003 a 2010), o tema do trabalho e o programa ao qual a pesquisa estava vinculada; neste caso, os programas de pós-graduação com conceitos 5, 6 e 7.



Nessa etapa da pesquisa, foi feita uma análise minuciosa, lendo-se, um por um, os resumos das teses para selecionar quais delas se alinhavam com o objeto pesquisado e descartando-se os trabalhos cuja data de publicação não compreendia o período estabelecido.

Além do banco de teses da CAPES, foram consultados também os bancos de teses da UNICAMP, da UFMG e da UNESP/MARÍLIA. Como resultado dessas pesquisas, foram encontradas 20 teses. Dessas, 16 são de programas de pós-graduação em educação, 2 de programas de pós-graduação em linguística e 2 de programas de pós-graduação em história social. Evidentemente, a pesquisa não é conclusiva, uma vez que o banco de teses da CAPES não está atualizado, considerando que não há nenhuma tese publicada em 2010<sup>4</sup>, embora, pela exiguidade do tempo<sup>5</sup>, só tenha sido consultado o banco de teses de três instituições, conforme visto acima, cuja pesquisa não fora exaustiva.

## **2 A análise dos dados**

### **2.1 Considerações gerais**

As teses foram analisadas de acordo com os dados descritos no quadro 2, abaixo. Para chegar a esses resultados, leu-se, em primeiro lugar, o resumo dos trabalhos. Quando estes se mostravam inconsistentes – o que aconteceu na maioria dos trabalhos analisados –, recorria-se à introdução e, quando necessário, aos pressupostos teórico-metodológicos das teses. Contudo, houve casos em que não foi possível o acesso ao trabalho completo. Desta forma, não foi informado o referencial teórico de quatro trabalhos.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> As duas teses referentes ao ano de 2010 foram encontradas no banco de teses da UNESP

<sup>5</sup> A investigação foi realizada como exigência da disciplina Seminário de Tese I, ministrada pela Profa. Dra. Josenilda Maués, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFA.

<sup>6</sup> Ver teses 6, 7, 11 e 17.

## Quadro 2 – descrição das teses

| PPGED | TÍTULO/ANO<br>AUTORA/A  | OBJETO  | ENFOQUE<br>TEÓRICO-<br>METODOLÓGICO   |
|-------|---|---|---|
| UFRN  | 1. Leitura e formação docente: a trajetória da prática da leitura de alunos(as) do Curso de Letras – 2005<br><br>Araceli Sobreira   | Prática da leitura de alunos(as) do curso de Letras | Josso; Nóvoa; Bakhtin; Barton, Kramer, Larrosa e Pennac;<br><br>Pesquisa-ação             |
| UFMG  | 2. A missão “desanalfabetizadora” do jornal <i>Gazeta do Norte</i> , em Montes Claros (1918-1938) – 2008<br><br>Geisa Magela Veloso | Práticas culturais produzidas em Montes Claros-MG   | Chartier; Elias, Baudrillard; Le Goff.<br><br>Pesquisa documental                         |
|       | 3. Cultura escolar, práticas e produção dos grupos escolares em MG (1891-1918) – 2004<br><br>Irlen Antônio Gonçalves                | Práticas e produções de grupos escolares            | Michel de Certeau;- Viñao Frago; Dominique Julia e Faria Filho<br><br>Pesquisa documental |
|       | 4. Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930) – 2003<br><br>Karine Klinke                              | Práticas de leitura no ensino graduado              | Dominique Julia, Chervel, Jean Hébrard; Roger Chartier<br>Pesquisa documental             |

Continua na pág. seguinte

|        |   |   |  |
|--------|---|---|--|
| PUC-SP | 5. O que é leitura?: uma investigação interdisciplinar – 2009<br><br>Rosângela Almeida Valério  | Projeto de leitura  | Roland Barthes, Cavallo e Chartier, Paulo Freire, Piaget, Smolka, Vygotsky Fazenda, Klein;<br><br>Pesquisa hermenêutico-fenomenológica |
|        | 6. Cartilhas: um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil – 2005<br><br>Rossana Regina Guimarães Ramos                       | Cartilhas utilizadas na alfabetização no Brasil                       | Não foi possível listar o referencial teórico<br><br>Pesquisa documental   |
|        | 7. Entre a Tinta e o Papel: Memórias de Leituras e Escritas Femininas na Bahia (1870-1920)- 2004<br><br>Márcia Maria da Silva Barreiros Leite | Práticas culturais de leitura e escrita de mulheres de elite da Bahia | Não foi possível listar o referencial teórico<br><br>Pesquisa documental   |
|        | 8. Uma leitura dos livros de leitura da Escola Americana em São Paulo (1889-1933) – 2003<br><br>Shirley Puccia Laguna.                        | Livros de leitura   | Roger Chartier<br><br>Pesquisa documental  |

Continua na pág. seguinte

|               |   |   |   |
|---------------|---|---|---|
| UNESP/<br>MAR | 9. A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças -2010<br><br>Fabiana Rodrigues Cruvinel                   | As relações entre o processo de escolarização e o processo de apropriação da leitura sob a perspectiva das crianças em início da vida escolar | Vigotski; Bakhtin<br><br>Estudo de caso<br>Etnográfico  |
|               | 10. Entre gestos e práticas: Leitura de mães, professoras e meninas de um centro de referência Down – 2010<br><br>Ana Maria Esteves<br>Bortolanza | Práticas de leitura de três mães, três professoras e três meninas de um Centro de Referência Down   | Perrot; Certeau, Fischer, Manguel, Chartier e Cavallo ;<br>Vygotsky, Bakhtin<br>Viñao Frago e Bajard<br><br>Estudo de caso<br>etnográfico |
|               | 11. Ler e escrever: muito prazer, lembranças, histórias e memórias de professoras de Rio – 2009<br><br>Elisabete Carvalho de Melo.                | Experiências pessoais e profissionais com leitura e escrita   | Não foi possível listar o referencial teórico<br><br>Pesquisa<br>autobiográfica   |

Continua na pág. seguinte

|         |   |  |   |
|---------|---|--|---|
| UNICAMP | 12. Crianças leitoras entre práticas de leitura -2009<br><br>Maria Betanea Platzer  | Crianças leitoras: práticas e representações da leitura    | Michel de Certeau; Kramer, Quinteiro Delgado e Müller; Dalla Zen; Vasconcelos<br><br>Pesquisa etnográfica   |
|         | 13. Impressões em Preto e Branco: História da Leitura em Mato Grosso na Segunda Metade do Século XIX – 2008<br><br>Eni Neves da Silva Rodrigues     | Estudo da literatura em MT na segunda metade do século XIX | Robert Darnton, Laurence Hallewell Elizabeth Siqueira, Rubens Mendonça, Lenine Póvoas, Otávio Canavarros e Graciela Silva, Afrânio Coutinho, Antônio Cândido e Salvatore D’Onofrio<br><br>Pesquisa documental |
|         | 14. Para uma memória da leitura: a fotonovela e seus leitores – 2008<br><br>Isabel Silva Sampaio  | Práticas de leitura relacionadas às fotonovelas            | Michel de Certeau, Roger Chartier, Angelucia Habert, T. W. Adorno e E. Morin<br><br>Pesquisa documental e Pesquisa etnográfica  |
|         | 15. Infância, de Graciliano Ramos: Uma História da Formação do Leitor no Brasil -2004<br><br>Marcia Cabral da Silva.                                | A formação do leitor no Brasil                             | Marlyse Meyer, Roger Chartier, Antônio Cândido; Gilberto Freire, Maria do Rosário Mortatti, Vigotsky  |
|         | 16. A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856 - 1891) -2006<br><br>Diane Valdez. | Livros de leitura do Dr. Abilio Cesar Borges               | Roger Chartier<br><br>Pesquisa documental   |

Continua na pág. seguinte

|      |   |   |  |
|------|---|---|--|
| USP  | 17. Os parapeiros da escola primária pública paulistana 1922-2002: representações sobre o tempo, os espaços e os métodos – 2005<br><br>Ingrid Hötte Ambrogli  | História da escola primária pública paulistana  | Não foi possível listar o referencial teórico<br><br>Pesquisa documental   |
|      | 18. Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX -2006<br><br>Giselle Fernandes                               | O ensino da produção de textos na escola brasileira por meio do livro Manual de Estilo, de V. Sá de Menezes               | Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier, André Chervel, Circe Bittencourt, Roberto Acízelo de Souza, Mikhail Bakhtin, Schneuwly e Dolz e Jean-Michel Adam<br><br>Pesquisa documental |
|      | 19. A escola primária no Estado do Pará (1920 - 1940) -2008<br><br>Maricilde Oliveira Coelho.   | A cultura da escola primária no Brasil/Pará   | Dominique Julia, Raymond Williams e Roger Chartier<br><br>Pesquisa documental<br>Pesquisa narrativa  |
| UFES | 20. Encontro e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvida em escolas capixabas na primeira república – 2009<br><br>Maria Alayde Alcântara Salim. | Práticas de leituras desenvolvidas no Ginásio do Espírito Santo e na Escola Normal Pedro II, durante a Primeira República | Mar Bloch, Michel de Certau, Carlos Ginzburg e Roger Chartier<br><br>Pesquisa documental e Pesquisa narrativa  |

**Fonte:** Banco digital de teses da CAPES, da UFMG, da UNICAMP e da UNESP-abr/2011

## 2.2 Análise teórico-metodológica das teses

### 2.2.1 O foco metodológico

Conforme se verifica no quadro 2, 14 teses apresentam o foco metodológico na pesquisa documental. Em termos percentuais, isso corresponde a 80% dos trabalhos. Por se tratar de estudos de natureza

histórica, o *corpus* revela condições sociais e históricas do objeto pesquisado que, nos dados analisados, predominam documentos escritos, tais como: cartilhas, livros de leitura, memorial de leitura, correspondências, jornais, documentos oficiais prescritivos (leis, normas, ordens, decretos, circulares etc.), textos literários, manuais, revistas etc., os quais justificam a predominância da pesquisa documental.

Contudo, foi possível encontrar trabalhos com foco metodológico na pesquisa-ação, no estudo de caso etnográfico, na pesquisa autobiográfica, entre outros, que, por aparecer apenas um ou dois casos, não foram analisados.

### 2.2.2 Os pressupostos teórico-metodológicos

Na pesquisa, observou-se que as teses têm como principal orientação teórica os trabalhos desenvolvidos no campo da história cultural<sup>1</sup>. 90% das pesquisas estão inseridas no domínio das teorias críticas da educação, trazendo temáticas relacionadas a histórias de vida, cultura escolar, história das disciplinas escolares, história da leitura, história do livro e da literatura, história da educação etc.

A história cultural, em sua pluralidade, pode ser analisada a partir de três importantes teóricos: a) Carlo Ginzburg<sup>2</sup>, historiador e antropólogo italiano: com seu pioneirismo no estudo da micro-história, tem como foco de estudo a cultura popular; b) Edward Palmer Thompson, **historiador britânico** da concepção teórica **marxista**<sup>3</sup>: trata dos movimentos sociais; e c) Roger Chartier<sup>4</sup>, historiador francês: estuda especialmente a história do livro e da leitura por meio dos conceitos de representação e apropriação. As concepções teórico-metodológicas de Chartier aparecem em 60% dos trabalhos<sup>5</sup> e de Ginzburg em 5%. Thompson sequer aparece

---

<sup>1</sup> Ver quadro 2.

<sup>2</sup> Fonte [http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlo\\_Ginzburg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlo_Ginzburg)

<sup>3</sup> Fonte [http://pt.wikipedia.org/wiki/Edward\\_Palmer\\_Thompson](http://pt.wikipedia.org/wiki/Edward_Palmer_Thompson)

<sup>4</sup> Dados extraídos do livro 'A história ou a leitura do tempo, de autoria de Roger Chartier.

<sup>5</sup> Não se levou em consideração os trabalhos nos quais não foi possível encontrar os pressupostos teórico-metodológicos.

na orientação teórica, talvez porque este autor esteja vinculado, sobretudo, aos trabalhos voltados para a história social.

Segundo Chartier (2010, p. 15), a história tem a “tripla tarefa de convocar o passado, que já não está num discurso no presente; mostrar as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor”. Segundo Pécora, “O campo da história das práticas da leitura possui três vias: a primeira de matriz eminentemente histórica em que levanta formas de leitura que não estão no presente, em que o *corpus* analisado diz respeito a atitudes antigas, práticas de leitura datadas; a segunda está relacionada à história das práticas da leitura, em que o autor se apropria do texto; e a última via diz respeito à observação e à descrição dos múltiplos empregos do termo ‘leitura’. Essa matriz possibilita romper com a perspectiva tradicional da leitura que a concebe monolítica e homogênea. Diante do exposto, proceder-se-á à análise teórico-metodológica das teses.

De acordo com o gráfico 1, abaixo, as pesquisas se concentram, predominantemente, na UNICAMP, graças ao projeto acadêmico do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), intitulado ‘Memória de Leitura’<sup>7</sup>, coordenado pelas professoras doutoras Marcias Azevedo Abreu<sup>8</sup> e **Marisa Pilbherth Lajolo**<sup>9</sup>. O projeto é voltado para pesquisas sobre a história da leitura e do livro no Brasil, cujo objetivo é não só tornar acessível bibliografia, dados e fontes primárias aos pesquisadores da área, como também divulgar o resultado das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores vinculados ao projeto.

O foco principal das pesquisas está relacionado a estudos que versam sobre sociedade, cultura, educação e crítica literária, orientados para a história da prática da leitura. Além dos estudos desenvolvidos por Roger Chartier, as teses também evocam outros teóricos do campo da história cultural, tais como: Michel de Certeau, Robert Darnton e Laurence Hallewell. Além desses, os trabalhos também apresentam autores relacionados a estudos sócio-históricos, como Vigotsky e Emília

---

<sup>6</sup> PÉCORA, Alcir. *Introdução à edição brasileira*. In. CHARTIER, 2009.

<sup>7</sup> Consultar o site <http://www.unicamp.br/iel/memoria/>

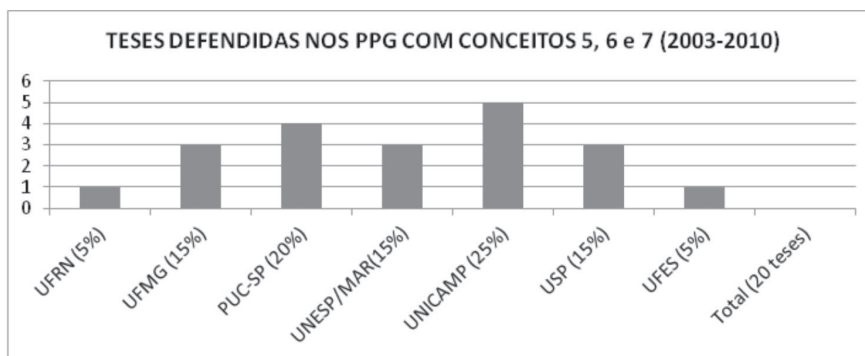
<sup>8</sup> Orientadora da tese 13: ‘Impressões em preto e branco: história da leitura em Mato Grosso na segunda metade do século XIX (2008).

<sup>9</sup> Orientadora da tese 15: ‘Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil (2004).



Ferreiro, e crítico-literários, tais como Afrânio Coutinho, Antônio Cândido e Salvatore D'Onofrio, todos articulados com o objeto estudado.

**Gráfico 1: teses defendidas nos Programas de Pós-graduação**



A segunda instituição que concentrou o maior número de pesquisas voltadas para o objeto pesquisado foi a PUC-SP, reunindo 20% dos trabalhos. Das quatro teses analisadas, duas são da área de língua portuguesa/linguística<sup>10</sup>, e uma da área de história social<sup>11</sup>. Portanto, observa-se que nesta instituição, os trabalhos cuja orientação teórica diz respeito à história cultural/práticas de leitura transitam por programas de pós-graduação em língua portuguesa (estudos descritivos e historiográficos), história e educação.

As teses provenientes dos programas de pós-graduação em língua portuguesa/linguística, além de tomarem como referência Roger Chartier, apóiam-se também em teóricos da área da linguagem/leitura, tais como Roland Barthes e Maria Lúcia Martins.

A tese vinculada ao programa de pós-graduação em história social, embora a leitura do resumo<sup>12</sup> não indique referencial teórico para ser analisado, apresenta uma particularidade que vale a pena mencionar: o trabalho defende uma concepção pós-crítica da educação. Em termos

<sup>10</sup> Ver quadro 2, teses 5 e 6.

<sup>11</sup> Ver quadro 2, tese 7.

<sup>12</sup> Não foi possível ter acesso ao trabalho completo.

teórico-metodológicos, o resumo do trabalho mostra que este faz “relações entre a história das mulheres e de gênero com estudos da memória social e da história da leitura”, tratando do “particular, do específico e do diferente na sociedade.”<sup>13</sup>

A UFMG, a UNESP/MAR e a USP reúnem, cada uma delas, 15% das pesquisas. O referencial teórico predominante nas teses versa sobre: a) história cultural: Roger Chartier, Michel e Certeau; b) cultura escolar e história das disciplinas escolares: Viñao Frago, Dominique Julia, André Chervel e Jean Hébrard; e d) língua e linguagem: Vigotsky e Bakhtin.

Das nove teses encontradas nas três instituições de ensino superior (IES) acima, três serão analisadas por terem uma relação estreita com a pesquisa inicial da autora deste artigo: uma da UFMG<sup>14</sup>, e duas da USP<sup>15</sup>.

A tese **Cultura escolar, práticas e produções dos grupos escolares em MG (1891-1918)**, publicada em 2004, está vinculada ao programa de pós-graduação em educação da UFMG, cujo objetivo é compreender o processo de produção da escola primária em Minas Gerais, no período de 1891 a 1918. A orientação teórico-metodológica está baseada nos conceitos de estratégia e tática, de Michel de Certeau, articulados com as noções de cultura escolar e escolarização, introduzidas por Viñao Frago, Dominique Julia e Faria Filho. A tese investiga o panorama cultural que emergiu na escola, em Minas Gerais, cujos atores não apenas reproduzem as imposições pedagógicas regulamentares, mas também se apropriam desses modelos. Por meio das orientações teórico-metodológicas escolhidas, buscou-se conhecer as práticas culturais do cotidiano escolar.

A tese **Os parapeiros da escola primária pública paulista 1922-2002: representações sobre o tempo, os espaços e os métodos**, publicada em 2005, é proveniente do programa de pós-graduação em história social da USP. Apesar da impossibilidade de acesso ao trabalho

---

<sup>13</sup> Texto transcrito do resumo da tese.

<sup>14</sup> Ver quadro 2, tese 3.

<sup>15</sup> Ver quadro 2, teses 17 e 19.

completo e de informações insuficientes contidas no resumo, por meio da investigação, procura-se “identificar o lugar da escola [em frente dos] processos urbanos sofridos pela cidade de São Paulo e a arquitetura escolar desenvolvida por diferentes instituições ao longo dessa periodização”<sup>16</sup>. Este trabalho faz parte da linha de pesquisa ‘História e cultura’ e parece inscrever-se na perspectiva da cultura escolar.

A última tese analisada é **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940)**, de 2008. O trabalho está vinculado ao programa de pós-graduação em educação da USP. Analisa a cultura da escola primária no Brasil, em particular no Pará, apresentando um panorama do quadro social, político, cultural e econômico da sociedade brasileira. Do ponto de vista teórico-metodológico, inscreve-se nas concepções de cultura escolar, introduzidas por Dominique Julia, e da história cultural, Roger Chartier.

As três teses analisadas, ao ter como foco a escola primária brasileira sob a perspectiva da história cultural, são importantes para os pesquisadores que investigam sobre a história das práticas da leitura. Todas as teses se inscrevem na primeira matriz teórica introduzida por Pécora, de caráter fundamentalmente histórico, viés diferente do que será seguido pela autora, mas em nada contraditório a ele.

É importante enfatizar que a terceira tese trará valiosas contribuições para a forma como a autora deste trabalho tratará o objeto atual da sua pesquisa, qual seja, ‘livros escolares de leitura do início do século XX’ adotados na Amazônia. Essa tese traz indicações de livros produzidos no Estado do Pará que podem servir de *corpus* para a pesquisa.

### **Considerações finais**

Este trabalho tencionou fazer um breve levantamento das teses desenvolvidas sobre a ‘história das práticas da leitura no Brasil’, cujo objetivo foi investigar como esse objeto vem sendo tratado do ponto de vista teórico-metodológico. A pesquisa não foi exaustiva. Pode-se dizer até que o número de teses coletadas não representa muito do que

---

<sup>16</sup> Texto transcrito do resumo da tese.

vem sendo produzido no Brasil no domínio da história das práticas de leitura. A dificuldade de se encontrar um número maior de teses se deu em razão de o banco de teses da CAPES encontrar-se desatualizado, e também por não ter sido feita uma pesquisa minuciosa em todos os bancos de teses das 21 IES, com conceito CAPES 5, 6 e 7, em razão da exiguidade do tempo.

Por meio dos dados levantados, porém, foi possível perceber que, do ponto de vista teórico-metodológico, as teses analisadas se inscrevem no domínio da história cultural, transitando, sobretudo, pela história das práticas da leitura, foco principal, e pela história das escolas e das práticas escolares, representadas predominantemente por Roger Chartier e Dominique Julia, respectivamente. Os trabalhos, em sua maioria, estão ancorados na pesquisa documental pela natureza histórica que sustentam cujo *corpus* para análise está construído por meio de documentos escritos. Ainda pela característica histórica, 90% das teses são de concepção crítica da educação.

Mesmo com um número reduzido de teses, pode-se perceber também que os trabalhos transitam por diferentes áreas do conhecimento, entre as quais está Língua Portuguesa/Linguística e História Social, havendo, portanto, uma articulação entre a história/historiografia da língua portuguesa, a história da educação brasileira e a história social e um diálogo profícuo entre os principais teóricos dessas áreas.

No que diz respeito especificamente às concepções que orientam o campo da história das práticas da leitura, nos trabalhos analisados prevalece a matriz de cunho eminentemente histórico, cujo pesquisador analisa formas de leitura que se inscrevem no passado, mas que podem trazer informações importantes capazes de desvendar questões do presente. A análise focaliza em atitudes antigas, práticas de leitura datadas.

A pesquisa foi esclarecedora, no sentido de revelar os movimentos teórico-metodológicos que têm orientado as pesquisas sobre história da leitura no Brasil. Os dados têm especial relevância para os pesquisadores que pretendem debruçar-se sobre os aspectos histórico-culturais de

um determinado objeto, uma vez que revela que matriz(es) teórica(s) precisa(m) de especial atenção.

Espera-se que essa breve investigação contribua para a delimitação de diferentes pesquisas que ainda possam surgir dentro dos estudos voltados para a história da leitura e das práticas escolares.

## REFERÊNCIAS

---

AMBROGI, Ingrid Hötte. **Os parapeiros da escola primária pública paulistana 1922-2002**: representações sobre o tempo, os espaços e os métodos. Tese de Doutorado. 277p. Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CAPES. Banco de teses. Disponível: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso: 3, 4, 5, 6, 7, 8/04/2011.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940)**. Tese de Doutorado. 205p. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

GINZBURG, Carlo. Wikipedia. Biblioteca digital. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlo\\_Ginzburg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlo_Ginzburg)> Acesso: 7/05/2011.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1989-1918). Tese de Doutorado. 283p. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

PÉCORRA, Alcir. Introdução à edição brasileira. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 4ª ed. São Paulo: Estação liberdade, 2009.

THOMPSON, Edward P. Wikipedia. Biblioteca digital. Disponível: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Edward\\_Palmer\\_Thompson](http://pt.wikipedia.org/wiki/Edward_Palmer_Thompson)> Acesso: 14/05/2011.

UFMG. Biblioteca digital. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/simple-search?query=memoria+s+da+leitura&start=110>> Acesso: 10, 11, 12, 13/04/2011.

UNESP. Cathedra - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível < <http://unesp.br/cgb/conteudo.php?conteudo=562>> Acesso: 14, 15, 17/04/2011.

UNICAMP. Projeto Memória da Leitura. Disponível: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>> Acesso: 7/05/2011.

UNICAMP. Biblioteca digital. Disponível <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>>. Acesso: 17, 18, 19/04/2011.



## ESCOLA NORMAL DO PARÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DOS IDEAIS DE INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE A CLASSE DIRIGENTE DA PROVÍNCIA DO GRÃO-PARÁ (1850-1871)

Rogério Guimarães **MALHEIROS**

Grupo Futuro Educacional de Canaã dos Carajás

**rogeriomalheiros@yahoo.com.br**

Genylton Odilon Rêgo da **ROCHA**

Programa de Pós-Graduação em Educação/ICED/UFPA

**genylton@gmail.com**

**Resumo:** *Este artigo tem por objetivo o percebimento da constituição imagética acerca do ideal de instrução e de formação de professores que fora implantada na Província do Grão-Pará na segunda metade do século XIX. Neste sentido, como nosso objeto de estudo está demarcado no passado, desenvolvemos este trabalho pelo viés qualitativo e de cunho documental, de forma que para sua análise utilizamos conceitos e técnicas da análise do discurso, na perspectiva de Mikhail Bakhtin. No campo da história, teórica e metodologicamente, demarcamos este trabalho na perspectiva dos Annales. Destarte, utilizamo-nos de Relatórios dos Presidentes da Província do Pará, de relatos de viajantes, além de dados socioeconômicos que melhor embasaram nossa narrativa, levando-nos a depreender as nuances políticas e sociais acerca da constituição dos ideais de uma instrução e de um processo de formação de professores que pudessem garantir a ilustração da sociedade e anseio social pela industrialização da Província.*

**Palavras-chave:** *Civilização e Progresso. Discursos Políticos. Escola Normal do Pará. Instrução. Modernidade.*

**Abstract:** *This article aims at the creation of awareness about the ideal imagery of education and training of teachers who had been deployed in the province of Grand-Pará in the second half of the nineteenth century. In this sense, as our object of study is marked in the past, we have developed this work by the bias and qualitative nature documentary, so that we use for analysis concepts and techniques of discourse analysis, in view of Mikhail Bakhtin. In the field of history, theoretically and methodologically, we established this work from the perspective of Annales. Thus, we use the Report of the Presidents of the Province of Para, reports of travelers, and*



*socioeconomic data that best based our narrative, leading us to deduce the nuances about the political and social ideals of the constitution of an education and a process of teacher training that could guarantee the illustration of society and social desire for industrialization of the province.*

**Keywords:** *Civilization and Progress. Political Speeches. Para Normal School. Education. Modernity.*

A promoção de uma ordem social e de mecanismos para alinhar o Império do Brasil ao nível de civilização alcançada por nações, em especial de países europeus, mas também dos Estados Unidos da América, como necessários para o progresso do Brasil, fora a égide discursiva dos políticos e administradores do Império. Discursos estes que também estiveram presentes entre os políticos e administradores da Província do Grão-Pará, haja vista a todo o momento, em seus Relatórios, artigos e publicações em geral, estavam sempre se reportando a esses ideais de modernidade, progresso, ordem e civilização.

Neste momento, a capacidade de progresso e civilização de um país era associada ao nível de desenvolvimento econômico alcançado por eles, de sua capacidade produtiva, o que segundo o historiador Ilmar Rohloff de Mattos (1994, p. 238-274), em um estudo acerca da constituição da classe dominante do Brasil no segundo reinado, os saquaremas, esteve presente nas ações e discursos dessa classe em ascensão, evidenciando que para a expansão de seus quadros e de suas perspectivas, os mesmos teriam que estabelecer e manter uma ordem e promover mecanismos para a civilização.

Nesta perspectiva, a ordem significava a organização da sociedade dentro das representações existentes, entre os políticos imperiais, de uma hierarquia social definidora de papéis e funções diferenciadas e reservadas para cada grupo, de acordo com as posições por elas ocupadas, o que, segundo Mattos (op. cit.), caracterizaria a formação do Estado Imperial brasileiro.

A civilização, neste sentido, está para além de se garantir ao Estado Imperial à ordem, como concebida acima, mas consistia em estabelecer o primado da Razão, por meio, especialmente, da instrução, o que significaria superar “a ‘barbárie dos Sertões’ e a ‘desordem’ das Ruas” (MATTOS, *Ibid.*, p. 245).

Para esta elite do Império, os saquaremas, o resultado desta difusão da razão na sociedade, por meio da instrução pública, resultaria na constituição de um espírito de associação, bem como pela adesão, por parte desta mesma sociedade, aos projetos políticos da Corte.

Para Mattos (Ibid.), a civilização representaria, na concepção dos saquaremas, de um lado, o alcance da ordem, por outro, consistia na incorporação, por parte da população livre e pobre e da escrava, de noções como o princípio de respeito às leis e às autoridades e de trabalho operoso e rentável. Neste sentido, para a elite dirigente do Império, após o processo de promoção da ordem e da civilização, portanto, é que a sociedade estaria apta a usufruir dos benefícios do progresso, o qual representaria o triunfo final daquelas duas noções, ordem e civilização, consubstanciadas nas melhorias materiais e morais que lhes seriam proporcionadas.

Neste contexto, a instrução pública ganha destaque como elemento propulsor destes ideais de ordem, progresso e civilização presentes nos discursos da elite dirigente imperial. Assim, após esta percepção inicial, evidenciamos que os modelos de instrução europeia ganham destaque entre esta classe dirigente, em especial o modelo francês, que chegam ao Brasil por meio dos intelectuais nacionais que, após viagens realizadas aos “grandes centros” europeus, como França e Inglaterra, trazem consigo ideias e modelos lá vigentes. A Europa, neste momento, como bem Pontuou René Remond (2004), era o exemplo de modernidade a ser seguido.

Segundo Jeffrey Needel (1993), essa influência, que marcou de modo indelével o Segundo Reinado, pode ser observada no planejamento urbano, na arquitetura, na literatura, nas instituições de ensino, na moda, nos hábitos da elite. A França e a Inglaterra se apresentavam aos brasileiros do século XIX como exemplo de tudo o que houvesse de melhor em termos de civilização.

Jacques Le Goff (*op. cit.*, p. 185) identifica os termos “modernismo”, “modernização” e “modernidade” como uma herança histórica da querela acerca da dualidade antigo/moderno. Segundo o referido historiador, “[...] a Revolução Industrial vai mudar radicalmente os termos da oposição no par antigo/moderno, na segunda metade do século XIX e no século XX”.

A modernidade, neste sentido, a partir da segunda metade do século XIX, apresenta-se como um conceito intimamente relacionado à estética,

a mentalidade e aos costumes de uma dada sociedade. O próprio termo “modernidade” é lançado por Baudelaire (1863 *apud* LE GOFF, 2003) na década de 1860, que, segundo Le Goff (*op. cit.*, 194), “dá ao significado de moderno uma nuance que o liga aos comportamentos, costumes e decoração. ‘Cada época’, diz, ‘tem o seu porte, o seu olhar, o seu gesto’”.

O filósofo Henri Lefebvre identifica uma dualidade entre os termos “modernidade” e “modernismo”, enfatizando que:

*A modernidade difere do modernismo, tal como um conceito em via de formulação, na sociedade, difere dos fenômenos sociais, tal como uma reflexão difere dos fatos [...]. A primeira tendência – certeza e arrogância – corresponde ao Modernismo; a segunda – interrogação e reflexão já crítica –, à Modernidade. As duas, inseparáveis, são dois aspectos do mundo moderno (LEFEBVRE, 1962, p. 10, *apud* LE GOFF, 2003, p. 195).*

Le Goff (*Id.*, *Ibid.*) complementa o pensamento de Lefebvre afirmando que “a modernidade é o resultado ideológico do modernismo”. No entanto, refere-se mais a ideologia do inacabado, da dúvida e da crítica, ou seja, trata-se também de um incentivo ao novo, à criação, ao ineditismo. O que para Aron (1969, p. 287), está relacionado “a ambição, retomando a fórmula cartesiana, de ser mestre e possuidor da cultura, graças à ciência e à técnica”.

O valor atribuído à cultura europeia configurou-se também como uma aspiração em recriar nos principais centros do Império do Brasil um estilo de vida em consonância com os padrões europeus, que caracterizariam uma forte influência nos discursos e mecanismos legais de instrução pública no século XIX, fato que abordaremos mais detidamente por meio dos dispositivos legais que normatizavam a instrução pública na Província do Grão-Pará, na segunda metade do referido século. Destarte, durante o período imperial brasileiro, a elite intelectual do império, mais especificamente a do Pará, procurava se aproximar e se apropriar das ideias pedagógicas francesas, com o intuito de dar legitimidade às medidas implementadas na área da educação, sendo significativo o número de colégios nos quais o ensino estava centrado na língua e na cultura francesa, que se disseminaram pelos principais centros urbanos do Brasil imperial.

Neste contexto, no século XIX, podemos constatar, por meio da historiografia nacional e pela análise dos dispositivos legais que normatizavam a instrução pública, a orientação francesa nas escolas, na formação dos professores e nos livros elaborados para a educação de crianças e jovens. Para Needel (*Ibid.*, p. 75), “a instrução seguia a receita da França da Restauração: humanista, conservadora e católica”, na qual os rapazes adquiriam uma formação intelectual e as moças o “verniz” e refinamentos necessários a uma boa esposa.

Neste sentido, não podemos deixar de ressaltar que esta concepção de modernidade também trouxe consigo a ideia de uma sociedade baseada na razão, no cientificismo, na industrialização, na produção de novas tecnologias, na internacionalização do mercado, no fortalecimento dos Estados nacionais e seus mecanismos de controle social e, principalmente, na refutação de antigos hábitos sociais.

Após o percebimento destas questões iniciais, torna-se necessário enfatizarmos que este artigo tem por objetivo central demonstrar a circulação de ideias que permearam os discursos das autoridades provinciais acerca da instrução pública, na segunda metade do século XIX, de forma que possamos depreender a égide discursiva dos políticos, administradores e intelectuais da época para a constituição imagética de um modelo de instrução capaz de promover a razão, a moral e o cientificismo na Província do Grão-Pará, bem como no Império do Brasil.

É interessante ressaltarmos que o conteúdo de um discurso só adquire significado quando correlacionado aos outros discursos ou práticas do momento em que são constituídos, o que Bakhtin (2010) postulou como intertextualidade, isto é, o processo de incorporação de enunciados de um texto em outro.

As contribuições da teoria bakhtiniana são de suma importância para o entendimento dos pressupostos discursivos das autoridades políticas e intelectuais da Província do Pará neste trabalho que ora apresentamos, haja vista quando Bakhtin aborda a formação do eu, o mesmo ressalta que o indivíduo não pode ser considerado isoladamente, estando sujeito, sua constituição, a partir da interação verbal que estaria no centro das relações sociais. Neste sentido, a polifonia, concebida como a ciência do dialogismo, também se configura como parâmetro necessário para o percebimento das constituições discursivas por meio da interação verbal e da intertextualidade (Cf. BAKHTIN, 2009; 2010; BRAIT, 2005).

Bakhtin postula ainda que por meio da perspectiva histórica e social é possível apreender a linguagem e a criação ideológica que, baseado na diversidade cultural, o discurso ideológico estaria relacionado a uma dialética da linguagem, constituidora de uma perspectiva do discurso vinculado à prática social e coletiva de uma dada sociedade, e no caso de uma temporalidade demarcada no passado, seriam observadas por meio de seus registros, no caso desta pesquisa, documentação escrita, onde podemos depreender as especificidades do discurso e suas influências ideológicas e conceituais a partir das prerrogativas da intertextualidade (Cf. BRAIT, 2009).

Neste sentido, situamos nosso trabalho como uma contribuição para o debate acerca da história da educação do Pará e, por conseguinte, do Brasil, pois temos como premissa o trabalho de historiador, que nos direciona a estabelecer as especificidades das representações de outras épocas, neste caso, a segunda metade do século XIX na Província do Grão-Pará, sem procurar compreender seus significados a partir de padrões ou conceitos atuais. Ou seja, procuramos estabelecer nossas análises a partir do que Lucien Febvre (1970) denominou de “instrumental intelectual” de uma época.

Delimitamos nossa análise na segunda metade do século XIX, haja vista inúmeros estudiosos apontam que este período fora, no Brasil, um espaço de tempo de expressivas transformações, na qual se percebe meandros políticos e ideológicos que marcaram a história do país. Fora um tempo de vigência de processos de extrema relevância para os estudos relacionados a diversas temáticas do campo social, econômico, político, cultural, educacional, entre outros.

A relevância de estudos que problematizem questões referentes ao campo educacional, mais especificamente, dentro do campo da História da Educação, está intimamente relacionada a uma linha de pensamento e preocupação dos novos estudos historiográficos, postulados pela chamada “história nova”, também conhecida como terceira geração dos *Annales*, que defendem a necessidade de se pluralizar os objetos de investigação e os agentes do processo social.

Ressaltamos que os estudos baseados em documentos, em especial os de ordem historiográfica, procuram tecer observações e conclusões, por meio de análises dos conteúdos dos mesmos, à luz da consulta bibliográfica

acerca do período. Neste sentido, a concepção do documento como monumento, fundamentada na “Nova História”, postula que toda fonte histórica “exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (LE GOFF, 2003, p. 10). Dessa forma, concebido como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força e as manobras políticas dos que detêm o poder, bem como as especificidades sociais e culturais de uma determinada época.

Temos a clareza de que não se tratam de produções humanas isentas ou ingênuas, mas traduzem leituras e modos de interpretação do cotidiano vivenciado por um determinado grupo social em um dado tempo e espaço. Neste sentido, a narrativa se apresenta como uma interpretação do pesquisador, a partir de um suporte teórico e metodológico fornecidos pelos documentos consultados.

Segundo o filósofo, teólogo e historiador Michel De Certeau:

*Toda pesquisa histórica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural [...]. Ela está, pois, submetida a] imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2008, p. 66.).*

Assim, cada documento, necessariamente, se vale de uma rede de significados que contribuíram para sua confecção, dessa forma, possui uma intencionalidade, isto é, nenhum discurso está destituído de valor, ou seja, são escritos com base em um universo imagético que se fará presente em sua confecção e que serão interpretados pelo pesquisador. Tratam-se de representações de um tempo passado e que passam a ser analisadas e interpretadas por meio da escrita, que se valerá das marcas temporais presentes na fonte, em qualquer que seja seu suporte, a fim de conferir inteligibilidade e credibilidade à narrativa. Uma escolha que necessariamente significa uma recusa, uma renúncia a uma infinidade de outras possibilidades, o que caracteriza o olhar direcionado do pesquisador.

Nesse aspecto, percebemos que na decifração das práticas sociais, considerando sua temporalidade, o importante é intuir as tensões existentes entre as estratégias discursivas e as técnicas de apropriação,

destarte, o desafio fundamental para o pesquisador é perceber a relação que se estabelece entre os textos disponíveis e as práticas sociais geradoras dos mesmos.

## **1 A Província do Grão-Pará e sua modernização: aspectos econômicos e sociais**

*As duas províncias de que tenho tratado são sem duvida de entre todas as que compõem o grande Império do Brazil as que mais promettedor futuro apresentam; a riqueza do sollo, as innumerables vias fluviaes, a diversidade de seus productos naturales, o augmento rapido de suas cidades e populações, o sempre crescente número de vapores e navios que demandam seus portos são seguros prenuncios que em dois ou três decennios a Amazônia será uma digna emula das primeiras províncias do Império [...] (ABREU, op. cit., p. 18).*

O Barão de Marajó, autor da epígrafe em destaque, membro da elite política da Província do Grão-Pará, que presidiu a Província do Amazonas na década de 1860 e, posteriormente, a do Pará na década de 1870, Bacharelou-se em Filosofia e Matemática na Universidade de Coimbra em Portugal, e filiado a Academia de Ciências de Lisboa, destacou-se por suas produções literárias acerca dos aspectos sócio-político-econômico das Províncias do Pará e do Amazonas, muito em função de sua trajetória política e administrativa nas duas Províncias do norte do Império.

Neste sentido, torna-se salutar reportarmo-nos a esta figura política e intelectual do período em questão, segunda metade do século XIX, uma vez que nos fornece um significativo relato socioeconômico da região amazônica a partir da década de 1850, por meio da obra intitulada “A Amazônia: as Províncias do Pará e Amazonas e o Governo Central do Brazil”, publicada em Lisboa no ano de 1883. Trata-se de um olhar individual, porém permeado de ideologias políticas constituídas a partir de suas relações sociais com uma colegialidade política, intelectual e administrava das províncias em questão.

O Barão de Marajó, na mencionada obra, dedica-se em demonstrar as especificidades amazônicas, suas riquezas e progressos alcançados desde os anos de 1850, de forma que reclama a falta de observância do Governo Central do Império do Brasil acerca das contribuições

econômicas e cultural que a região vinha depositando à fazenda e a sociedade nacional, além de suas potencialidades inexploradas no campo mineral, evidenciando a falta de reconhecimento do progresso social e econômico que a região vinha alcançando, haja vista tratavam a região de forma preconceituosa e com certo desprezo. O que para o autor, justificaria os discursos emancipacionistas, no entanto, o mesmo defendia o fortalecimento do Império e o reconhecimento das potencialidades das duas províncias amazônicas, que deveriam estar unida ao restante do Império, mas que fossem respeitados e reconhecidos os seus valores.

Os progressos e potencialidades da região amazônica, evidenciadas pelo Barão de Marajó, também são perceptíveis nos discursos presentes nos Relatórios dos Presidentes da Província do Grão-Pará no período que delimitamos para nossa investigação, 1850 a 1871. Por meio destes relatórios e outras fontes publicadas no período, podemos depreender que houve uma significativa elevação na arrecadação da Província do Pará desde a década de 1840, o que os Presidentes e autoridades constituídas atribuíram ao crescente comércio da borracha, que ano após ano vinha crescendo de forma bem acentuada. Fato que podemos evidenciar por meio dos números apresentados no “Relatório dos negócios da Província do Pará”, que sintetizamos por meio do quadro a seguir:

**Quadro 1**  
**Receitas da Alfândega do Pará (1840 – 1864)**

| <b>Quadriênios</b> | <b>Receitas Médias</b> |
|--------------------|------------------------|
| 1840 – 1844        | 277:178\$609           |
| 1844 – 1848        | 454:902\$312           |
| 1848 – 1852        | 635:077\$313           |
| 1852 – 1856        | 1.131:993\$089         |
| 1856 – 1860        | 1.320:557\$126         |
| 1860 – 1864        | 1.960:121\$673         |

**Fonte:** PARÁ, Governo da Província do. *Relatório dos Negócios da Província do Para*. Pará: Typographia de Frederico Rhossard, 1964, pp. 59-60.

Tratam-se de números que demonstram as receitas da alfândega paraense, mas que não evidenciam apenas o comércio gomífero, mas sim os inúmeros produtos exportados pelo porto de Belém, que somados



chegam às cifras em destaque no quadro acima. Não estamos deslocando a importância atribuída ao comércio gomífero no período, pelo contrário, queremos apenas elucidar que além da borracha, as exportações de outros inúmeros produtos também estavam contribuindo para a fazenda provincial, a exemplo do Cacau, Arroz, Castanha do Pará, Algodão, Couros, Guaraná, Madeira, entre outros.

Neste sentido, a partir do significativo aumento da arrecadação alfandegária da Província do Pará, como bem podemos notar no quadro de nº 1, podemos depreender que as ações de reforma urbanísticas e embelezamento da cidade de Belém, neste mesmo período, estiveram intimamente ligadas a esta crescente arrecadação da fazenda provincial, bem como as novas exigências da classe enriquecida por meio deste volumoso comércio, com destaque para as exportações da borracha, que em dado momento chegou a ocupar o segundo lugar das exportações brasileiras para o exterior, possibilitando, na década de 1880, a elevação da tesouraria da Província do Pará à categoria de 1ª Classe, pela Câmara dos Deputados do Império. Sendo que a tesouraria da Província de São Paulo, de notável importância devido ao comércio cafeeiro e do porto de Santos, neste mesmo período, ocupava a categoria de 2ª classe. O que causou uma reação dos políticos e imprensa paulistana, que reivindicavam para si esta elevação de categoria e não à Província do Pará, haja vista consideravam a economia paraense “ephemera” e “passageira”, o que o periódico paraense “Diário do Gram-Pará” classificou como “despeito” (DIÁRIO DO GRAM-PARÁ, agosto de 1882, p. 1).

Acerca desta questão, o Barão de Marajó (op. cit. p. 43) adentra no debate e evidencia que no exercício de 1881 a 1882 a alfândega de Belém rendeu 9812:393\$704, enquanto que a do porto de Santos rendeu 6517:329\$872, uma diferença de 3295:063\$832, o que justificaria a prioridade alfandegária do Pará em relação à de São Paulo. Esta questão da categoria a que deveria ocupar cada Província rendeu ainda intensos debates entre a imprensa paraense e a paulistana, haja vista nas duas províncias foram publicados no ano de 1882 inúmeros artigos que se dedicavam a questão, os de São Paulo questionando a concessão ao Pará e os de Belém respondendo as críticas feitas pelos paulistanos e defendendo a economia da Província, que, vale ressaltar, crescia anualmente.

Sem dúvidas, o porto de Belém se destaca no cenário nacional, tornando-se um dos portos mais movimentados do Império, muito em função das exportações da goma elástica que cada vez mais fora demandada por inúmeros países de vários continentes, o que acabava por refletir em outros setores da economia interna da Província que, especialmente a partir da década de 1850, passou a ter a sua economia em pleno crescimento, provocando também um aumento na presença de estabelecimentos comerciais na capital.

Segundo dados presentes na fala do Presidente da Província do Pará Manoel de Frias e Vasconcellos dirigida à Assembleia Legislativa da Província em 1 de outubro de 1859, o número de indústrias na Capital da Província naquele ano era de 744 estabelecimentos (Cf. PARÁ, 1859). Já em 1871, o número desses estabelecimentos saltou para 1.055, segundo o relatório do Presidente Abel Graça, o que denota um significativo aumento na quantidade desse tipo de estabelecimento, além de demonstrar a dinamicidade econômica na Capital da Província neste período (Cf. PARÁ, 1871).

Na comparação entre os dois Relatórios dos mencionados Presidentes da Província do Grão-Pará, percebemos ainda um significativo aumento no número de tipografias da Capital, que em 1859 contava apenas com 4, em 1871 passou a contar com 8, o que denota o cosmopolitismo exacerbado da elite residente na capital paraense da época, ávida em conhecer e se informar acerca de outros países e sobre os fatos transcorridos na corte brasileira.

Fato que podemos observar apenas na capital da Província, pois para o Presidente Couto de Magalhães, em seu Relatório apresentado à Assembleia Legislativa provincial em 15 de agosto de 1864, enfatiza que:

*[...]. A industria é o resultado do esforço da intelligencia do homem para satisfazer uma necessidade que apparece. Portanto, em quanto não existir a necessidade, não haverá razão para que exista a indústriá. [...]. Crear necessidades, civilisando o povo e dando-lhe instrucção, são os meios de fazer apparecer a industria; são lentos é certo, mas são tambem os unicos e seguros (PARÁ, 1864, p. 7).*

Couto de Magalhães chega a esta conclusão após ter realizado uma viagem ao interior da Província, a “zona do Tocantins”, quando constatou

a abundância dos recursos naturais e a relação social dos indivíduos com a natureza, percebendo que a industrialização não interessava àquelas pessoas que habitavam esta porção do território da Província. Neste sentido, o Presidente atribui à instrução pública o papel de, além de promover a civilização, também o de proporcionar a constituição de uma mentalidade industrial entre os cidadãos da Província do Pará, haja vista identificava que os mesmos não possuíam, naquele momento, uma preeminente necessidade de promover a industrialização da Província, muito em função, como bem observou Couto de Magalhães, aos recursos naturais disponíveis para sua subsistência.

Retomando a questão acerca da crescente arrecadação alfandegária da Província do Pará, percebemos ainda que houve na cidade de Belém um significativo aumento no número de habitantes e no custo de vida dos mesmos, fato que podemos notar nos relatos do naturalista Henry Walter Bates (1979, p. 297), quando afirma que “no reverso da medalha”, ou seja, em contrapartida as volumosas intervenções urbanísticas da cidade e a sua crescente economia, seus habitantes tiveram que pagar mais caro para se obter gêneros alimentícios, como farinha de mandioca, banana, laranja, entre outros, além de pagarem igualmente mais caro por seus aluguéis, neste sentido, a especulação imobiliária e a produção de alimentos, que se tornou insuficiente para garantir o abastecimento do mercado interno, acabaram por fazer parte deste novo momento que a cidade estava vivenciado.

Neste contexto, o Conselheiro da Província Rego Barros, em sua fala dirigida a Assembleia provincial de 15 de agosto de 1854, evidenciou que:

*[...] do preço extraordinário a que tem subido a borracha, e consequentemente do emprego quase exclusivo dos braços na sua extração e fabrico, a ponto de nos ser preciso actualmente receber de outras Províncias generos de primeira necessidade, e que dantes produziamos até para fornecer-lhes (PARÁ, 1854, p. 40).*

Bates (1979) em sua segunda visita à Belém, no ano de 1859, elucidou que este fato apresentado pelo Conselheiro da Província, à época, esteve intimamente ligado ao crescente aumento da população de Belém,

e como bem pontuou o Conselheiro, devido também ao exclusivismo dos “braços” para a atividade de extração da goma elástica, provocando certa crise na produção de gêneros alimentícios na Província. Fato este que podemos notar nas sucessivas falas e Relatórios dos administradores da Província.

Quanto ao aumento da população de Belém, em decorrência da produção gomífera, Anderson (1976, p. 69) afirma que entre os anos de 1849 a 1872, o número de habitantes da cidade de Belém saltou de 16.337 para 30.050, o que denota que a cidade se tornou a principal referência para a exportação da borracha, atraindo cada vez mais pessoas interessadas em lucrar com este comércio.

## **2 O surgimento da Escola Normal no contexto da modernização do Grão-Pará**

Leonor Maria Tanuri (2000), em um contexto amplo, ressalta que:

*O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, a implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000, p. 62).*

Demerval Saviani (2009, p. 143), corrobora com a assertiva de Tanuri (2000) afirmando que “[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular”. Neste contexto, depreendemos que é a partir desta questão que deriva o processo de criação das Escolas Normais no Império do Brasil, com a finalidade específica de formar professores.

Estas influências externas para a constituição de uma instrução que fosse capaz de prover a ordem, o progresso e a civilização, isto é, os parâmetros sociais para a constituição de uma sociedade moderna, estiveram presentes nos discursos dos políticos e membros da classe abastarda da Província do Grão-Pará, bem como entre a elite saquarema do Império do Brasil.

Podemos deprender, por meio desta breve narrativa que ora apresentamos, a tônica discursiva acerca da modernidade, de forma que enfatizamos a próspera economia da Província do Grão-Pará, proporcionada pelo crescimento anual da arrecadação alfandegária atribuída ao aumento da exportação da borracha, como um desses elementos que fizeram com que esta elite local voltasse seus discursos para a constituição de um ideal de instrução e de modernização da cidade de Belém, de forma que a formação do cidadão passava a ser imprescindível para se alcançar os níveis de progresso, civilização e modernidade alcançados pelas nações europeias, como França e Inglaterra, e os Estados Unidos da América.

Tal questão se torna mais relevante se lembrarmos de que políticos de diversas posições ideológicas e administrativa possuíam uma intensa atuação intelectual, como escritores, naturalistas amadores, jornalistas etc., outros com estreita relação com a instrução, seja como professores ou administradores da instrução.

Assim, vale ressaltarmos ainda que as discussões tecidas neste artigo, que primaram por observar as nuances políticas, econômicas e sociais que permearam o cotidiano da Província do Pará na segunda metade do século XIX, permite-nos desvelar um contexto específico, onde circulou inúmeras ideias e modelos de instrução defendidos por políticos e intelectuais da época como necessários e eficientes para o desenvolvimento e qualidade da instrução pública na Província do Pará, bem como o de promover um anseio pela industrialização da Província entre a população do interior.

Destarte, depreendemos que não se trata de um conjunto unificado e hegemônico, de ideias e modelos, que dentro do qual e em função do qual os políticos, intelectuais, dirigentes e professores determinariam as suas escolhas teóricas e metodológicas para compor seus ideais de instrução pública, no entanto, nos proporciona a visualização de um movimento de circulação de ideias que não determinam suas escolhas, mas nos permite situá-las neste processo. E a partir deste contexto diversificado e, por vezes, antagônico de ideias e modelos de instrução é que irá nos proporcionar a percepção da intertextualidade, bem como da dialética social presentes nos discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará.

Ante a este contexto de aspirações por uma instrução pública capaz de prover a ordem e a civilização, podemos perceber ainda a hegemonia do método normalista francês entre os políticos dirigentes da Província do Pará, uma vez que é por meio da instauração de uma Escola Normal na Província que os mesmos achavam que estariam resolvidos os problemas da instrução e da constituição de uma sociedade formada por indivíduos civilizados à luz da moral, da razão e do cientificismo.

Neste contexto, a Escola Normal da Província do Pará foi criada por meio da Lei nº 669 de 13 de abril de 1871, no final do Governo do Presidente Joaquim Machado Portela, nascendo já com grandes expectativas, que nas palavras do então Presidente da Província, Abel Graça, a instituição resolveria as causas do atraso da instrução na Província “graças a lei n. 669, e aos regulamentos, que sob as suas bases foram magistralmente organizados pelo hábil administrador, o sr. dr. Portella, meu illustre amigo e antecessor” (GRAÇA, 1871, p. 8).

Ou seja, para a elite dirigente da Província, a Escola Normal desenvolveria e propagaria o ensino no interior da Província, haja vista o próprio Presidente afirmava que o motivo de não se obter relevantes resultados dos investimentos feitos na área da instrução pública, estaria relacionado ao fato de “não termos na capital uma escola normal primária onde os candidatos ao professorato se habilitassem theorica e praticamente para o ensino” (*Id., Ibid.*).

Neste sentido, corroboramos com a assertiva de Saviani (2009), quando afirma que a questão do preparo de professores no Brasil emerge desta influência do pensamento e experiência do velho continente, mais especificamente, do pensamento francês pós-revolução de 1789. O autor afirma ainda que a cogitação da organização de uma instrução popular no país surge de forma explícita após o processo de independência política, e que no período de 1827 a 1890, tivemos inúmeros ensaios de formação de professores, haja vista:

*[...] esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendendo-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 143-144).*

Saviani (2009) afirma ainda que a via normalista de formação docente, apesar de adotada já a partir de 1835, com a fundação da primeira Escola Normal do Brasil, na Cidade de Niterói – Rio de Janeiro, adquire certa credibilidade apenas a partir de 1870, permanecendo por décadas apenas como uma alternativa ao processo de formação de professores e sujeita a inúmeras contestações.

As críticas tecidas ao modelo normalista eram, em geral, por acharem o modelo extremamente oneroso ao Estado, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, haja vista o número de professores formados era bem reduzido.

Por fim, ressaltamos que este artigo fora uma forma de, resumidamente, concatenarmos o movimento de ideias e modelos que permearam imageticamente a constituição de uma aspiração política na Província do Pará de uma Escola Normal destinada ao preparo do professor ilustrado e aplicado que se queria como elemento propagador de seus ideais de ordem, progresso e civilização. Ressaltamos que esta narrativa trata de observações preliminares acerca desta constituição discursiva da necessidade de se implantar na Província do Grão-Pará uma escola destinada à formação de professores pelo método normalista, diríamos que tentamos demonstrar as influências que permearam esta constituição imagética de um modelo de instrução.

## REFERÊNCIAS

ABREU, José Coelho da Gama (Barão de Marajó). **A Amazônia**: as Províncias do Pará e Amazonas e o Governo Central do Brazil. Lisboa: Typographia Minerva, 1883, 112p.

ANDERSON, Robin Leslie. **Following Curupira**: Colonization and migration in Pará, 1758 to 1930. As a Study in a Settlement of the Humid Tropic. California: University of California, 1976 (Tese de Doutorado em História).

ARON, R. **Les désillusions du progress**. Essai sur la dialectique de la modernité. Paris: Calmann-Lévy, 1969.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

- \_\_\_\_\_. **Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense, 2010b.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 2010c.
- BATES, Henry Walter. **Um naturalista no Rio Amazonas**. São Paulo: EDUSP, 1979.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DIÁRIO DO GRAM-PARÁ. **A abertura do Amazonas**. Belém, 7 de setembro de 1867.
- DIÁRIO DO GRAM-PARÁ. **São Paulo e Pará**. Belém, 31 de agosto de 1882.
- FEBVRE, Lucien. O problema da descrença no século XVI: a religião de Rabelais. Lisboa: Início, 1970.
- GRAÇA, Abel. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial na segunda sessão da 17**. Legislatura, pelo Dr. Abel Graça, Presidente da Província. Pará: Typ. do Diário do Gram-Pará, 1871.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 5ª ed. – Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2003.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. O tempo Saquarema. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.
- NEEDEL, Jeffrey D. **Belle Époque Tropical: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- PARÁ, Governo da Província do. **Falla dirigida a Assembleia Legislativa da Provincia do Para na segunda sessão da XI**



**Legislatura pelo Exm<sup>o</sup> Sr. Tenente-Coronel Manoel de Frias e Vasconcellos Presidente da mesma Província, em 1 de Outubro de 1859.** Pará: Typographia de J.R. Guimarães, 1859. Disponível: [www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. **O Tocantins e o Anapú. Relatório do Secretario da Província.** Pará: Typographia de Frederico Rhossard, 1864. Disponível: [www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. **Relatório dos Negócios da Província do Para.** Pará: Typographia de Frederico Rhossard, 1964, p. 59-60.

REMOND, René. **O século XIX (1815-1914).** 9<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XIX.** 2<sup>a</sup> Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação.** Editores Associados, n<sup>o</sup> 14, mai/jun/jul/ago.2000, 61-88. Disponível: [www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf).

## LEITURA E ESCRITA: EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM SALA DE AULA

Raimundo Nonato de Oliveira **FALABELO**<sup>1</sup>  
Campus Universitário de Cametá/UFPA  
**falabelo@ufpa.br**

Dionéia Sanches **LEÃO**<sup>2</sup>  
Prefeitura Municipal de Cametá  
**dioneiasanches@hotmail.com**

**Resumo:** *A finalidade deste artigo é apresentar um recorte discursivo sobre os resultados de uma pesquisa realizada em uma turma de 1ª série do ensino fundamental. Desenvolvemos atividades didáticas e culturais que viessem permitir a troca de experiência, conhecimentos e saberes, com o propósito de possibilitar a interação entre crianças que vivem em uma realidade de violência e exclusão dos bens materiais e simbólicos. À medida que as ações foram acontecendo, observamos graduais mudanças na configuração afetiva na sala de aula, provocando alterações e novos modos de relação das crianças com os conhecimentos a elas disponibilizados. Verificamos que o conhecimento mobilizava as crianças, revelando os laços de afetividade que iam sendo produzidos nas relações de aprendizagem. Ao compreender-se aprendendo e se apropriando, as crianças modificaram seus comportamentos e atitudes em relação a si mesmas, à professora, aos conhecimentos trabalhados e à escola.*

**Palavras-chave:** *Leitura. Escrita. Ensino-aprendizagem. Afetividade.*

**Abstract:** *This articles intends to present a discursive view about the results of a research made with a first grade group of elementary school. Didactical and Cultural activities were developed in order to permit the exchange of experience, knowledge and wisdoms and enable interaction between the children who live in a reality of violence and exclusion of symbolic and corporeal property. According actions were happening, gradual changes were observed in the affective configuration in the classroom, provoking alterations and new ways of relationship of the children towards knowledge provided to them. It was observed that knowledge motivated*

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto IV, Faculdade de Educação, Campus de Cametá/Universidade Federal do Pará. Cametá/PA.

<sup>2</sup> Pedagoga/Professora das Séries Iniciais/Prefeitura Municipal de Cametá. Bolsista de Iniciação Científica. Programa de Apoio ao Recém-Doutor/UFPA/CAPES.

*children, making them see the links of affectionateness that are being produced in the relationships of learning. Getting aware of the learning, absorbing knowledge were actions that modified behaviors and attitudes of the children towards themselves, the teacher and their knowledge worked at school.*

**Keywords:** Reading. Writing. Teaching-Learning. Affectionateness.

## Introdução

*O dia-a-dia se acha semeado de maravilhas, escuma tão brilhante [...] como a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão lugar a essas festas efêmeras que surgem, desaparecem e tornam a surgir (M. Certeau).*

O atuar em uma área como a educação, povoada por diferentes formas discursivas e intertextualidades, muitas das quais prescritivas, normativas, adrede organizadas em autoritários manuais de pedagogia, impõe-nos questões de como instaurar outras possibilidades de intercambiamento de saberes e experiências entre o mundo do trabalho (a sala de aula) e a pesquisa acadêmica.

Neste recorte discursivo, em forma de narrativa, procuramos dar a ver que, no exercício de fazer docência, também se pode fazer ciência, captando e apreendendo, na ordinária rotina da sala de aula, alguns eventos singulares, fortuitos, que se despregam do comum, fazendo, assim, emergir alguma originalidade, algo que se poderia caracterizar como produção de conhecimento.

Ao mesmo tempo, em sua *intencionalidade* e *planejamento* (teoria e metodologia), forjamos situações didático-pedagógicas e culturais que desestabilizassem a rotina da sala de aula, o lugar comum do dia a dia, quando assim o observamos, para que pudéssemos apreender possíveis fios de mudança e transformação nas atitudes de alunos e professor/a. Ou seja, procuramos instaurar situações *experimentais*, quebrando o mecânico ato de repetir-se das aulas de cópia e ditado, ditado e cópia, situação sobejamente denunciada em pesquisas sobre o cotidiano escolar.

A narrativa encontra-se assim estruturada: Introdução; um tópico tratando brevemente da questão da relação afetividade e conhecimento nas relações de ensino, e outro sobre a questão da leitura e escrita, a partir

dos trabalhos de Vygotsky, elaborador da abordagem teórica histórico-cultural do desenvolvimento humano; em seguida, apresentamos o **percurso, resultados e conclusões** sobre os eventos didáticos, pedagógicos e culturais, como acontecimentos de pesquisa, realizados com crianças de uma 1ª série do ensino fundamental.

## **1 A Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano**

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano desenvolvida por Vygotsky e colaboradores defende a tese de que o ser humano adquire seus modos de pensar, sentir e agir no contexto das relações e das práticas sociais, sendo assim, suas principais funções psíquicas, isto é, seu funcionamento psicológico é constituído nas relações com os outros, mediados pelos conhecimentos-cultura e pela linguagem.

Se para Vygotsky (1998) nos constituímos nas relações intersubjetivas, mediadas pela cultura e pela linguagem, então, quanto mais ricas e mais diversificadas forem as práticas sociais de aprendizagem, maiores possibilidades terão os sujeitos de se desenvolverem, de ampliarem e alargarem suas funções psicológicas, sua formação humana. É a relação, a inserção na cultura (rica e diversificada) que promove o desenvolvimento daquilo que nos é especificamente humano. Podemos dizer que, para Vygotsky, os modos humanos são históricos e culturais, próprios de determinado contexto sociocultural.

Assim, as formas como pensamos, agimos e nos comportamentos, sentimos, amamos e odiamos constituem socialmente a nossa vida cognitiva e afetiva. O conteúdo do psiquismo não está no interior do indivíduo, mas no exterior (no social) e é constituído pelos diversos e diferentes processos de aprendizagem que o indivíduo, na sua interação com o(s) outro/ outros, mediado pela linguagem, vai se apropriando e internalizando os saberes/cultura/conhecimentos valorizados pelo grupo social (FALABELO, 2005).

A criança, então, diz Vygotsky (1998), reconstrói internamente os modos culturais de ação e pensamento/sentimentos que foram compartilhados com ela nas relações intersubjetivas com os adultos. O processo de internalização/apropriação, primeiramente, de atividade

*interpessoal* transforma-se em atividade *intrapessoal*, constituindo o funcionamento interno do indivíduo. Isso significa considerar que o processo de desenvolvimento vai do social para o individual, de modo que as nossas formas de pensar, perceber, agir, sentir etc. são resultados da apropriação dos modos culturais de ação e pensamento/sentimentos que vêm se desenvolvendo e se transformando no percurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

Então, nos baseamos nesse referencial teórico, *instauramos situações didático-pedagógicas e culturais* e, ao mesmo tempo, investigamos como professores e crianças vivem e compartilham as práticas de leitura e escrita em sala de aula, buscando evidenciar: a) a questão da mediação afetiva na apropriação dos conhecimentos; b) as possíveis transformações e mudanças de atitudes dessas crianças em relação aos conhecimentos a elas disponibilizados; c) em relação à professora, os indícios de ressignificação de seu fazer docente.

Esperamos, ao articular teoria e prática, ampliar a compreensão do papel fundamental da afetividade na apropriação dos conteúdos programáticos em sala de aula. O objetivo é aprofundarmo-nos o conhecimento sobre a inter-relação afetividade – conhecimento/cognição nas relações de ensino, superando ou, digamos, relativizando a visão racionalista do homem presente no paradigma da modernidade e ainda muito predominante no campo pedagógico.

Ressalte-se que a afetividade pesquisada é aquela que se dá nas relações com os conhecimentos; ou seja, a apropriação do conhecimento (o aprendizado incorporado) afeta o sujeito, ampliando e sustentando as relações pedagógicas. Assim, o estudo procura partir do pressuposto de que a afetividade não é apenas algo inerente ao professor, mas mostra-se na relação intersubjetiva, mediada pelo conhecimento em circulação e em elaboração, de forma que a afetividade está no professor, no aluno e nos próprios conhecimentos (FALABELO, 2005).

## **2 Leitura e Escrita: Um Olhar Histórico-Cultural**

Para Vygotsky (1998), a leitura e a escrita não são elementos inatos à criança. Sua aquisição depende das práticas sociais e culturais nas quais a mesma está inserida. A compreensão da leitura e da escrita não se dá

de forma isolada, não é algo trazido em seus aspectos biológicos, mas construído em suas relações sociais, em sua relação com o(s) outro/outros e com os conhecimentos. É, pois, na troca de experiências que se possibilita a aprendizagem e a aquisição da escrita, o acesso ao mundo simbólico.

O papel da escola é dar a essas crianças, em um contexto sistemático, possibilidades para que elas possam se desenvolver, pois devemos olhar as crianças não apenas em suas dificuldades, mas:

*“o que temos que buscar são as forças positivas do defeito, dirigindo-nos para alcançar o que é socialmente valorizado, construindo assim a autoestima perdida ou não estabelecida”*  
(PADILHA, 1997, p. 33).

O que parece acontecer no contexto escolar é que só se consegue enxergar as dificuldades que as crianças apresentam no processo de aquisição da leitura e da escrita, sem se perguntar como ocorreu esse processo antes de sua entrada na escola, em que contexto sociocultural estas crianças se encontravam e se encontram inseridas. É num mundo de leitores ou num mundo em que a leitura e a escrita são pouco valorizadas?

Em relação a essa situação, Vygotsky (1998, p. 130) chama a atenção para o fato de que “o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os pontos fortes...”. Ainda para Vygotski, a escrita tem grande significado para as crianças, despertando nelas necessidades próprias, pelo fato de se juntar a uma tarefa necessária e importante para a vida e, assim, desenvolver-se como uma forma nova e complexa de linguagem.

Vygotsky (1997) faz ácida crítica à maneira formal e mecânica a respeito do ensino da escrita. O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se for usado apenas para escrever congratulações oficiais para membros da diretoria escolar ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças), então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico, e logo poderá entediar as crianças, pois suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.

Em seu cotidiano, por estar inserida em uma sociedade letrada e hipersemiotizada, a criança sente a necessidade da leitura e da escrita para

tentar realizar algo que a ela é necessário, pois busca o aprendizado de forma a se realizar como ser humano e se constituir como indivíduo.

A criança vai à escola com a expectativa de conseguir esse aprendizado, mas, infelizmente, depara-se com algo totalmente diferente da sua realidade, pois a leitura e a escrita são apresentadas de forma mecânica, vistas como uma obrigação e não como desejo de adquiri-la, sem significado para ela, o que acaba gerando o desinteresse, o fracasso e a evasão escolar.

Essa é a grande crítica que Vygotsky (1998) faz ao ensino da leitura e da escrita: um processo estéril e desvinculado das necessidades maiores das crianças e do desenvolvimento de sua consciência.

A leitura e a escrita são elaboradas pela criança nas suas relações sociais, necessitando sempre do outro como mediador nesse processo. A elaboração ativa da escrita depende principalmente das possibilidades que as crianças têm ou não de utilizá-la e compartilhá-la em suas interações: tudo depende do contexto sociocultural ao qual cada indivíduo está inserido.

Vygotsky não considera que as relações da criança com a escrita sejam estritamente cognitivas, ou seja, não é apenas um objeto de conhecimento, mas também uma forma cultural de ação no mundo; o conhecimento da escrita é utilizado pelo indivíduo para agir na sociedade. Segundo Smolka (1998, p. 63), baseada em Vygotsky:

*A palavra materializada sobre o papel não é um fim em si mesmo. Ela cria relações entre os indivíduos: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.*

A leitura e a escrita vão além de mero conhecimento formal, sua aquisição possibilita a compreensão acerca dos fatos, das pessoas, do mundo, mas esse aprender precisa ser usado, praticado para poder ganhar sentido, valor, significado. Não se pode ensinar a escrita para a criança como algo sem importância, desprovido de significado, como uma maneira de copiar palavras, formar frases apenas, sem mostrar a sua importância e indispensavelmente sem fazer ligação com a realidade. A leitura/escrita

precisa ser ensinada de forma a fazer parte do funcionamento mental e social da criança.

A leitura, em nenhum momento, pode ser vista pela criança como algo desnecessário, sem importância, uma obrigação, uma tarefa técnica realizada sobre pressão, mas sim como algo necessário, como arte e magia, que lhe possibilita nomear o mundo; como descobrimento, que abrirá caminhos para se alcançar objetivos, atingir metas, de forma dinâmica, livre, feita de acordo com suas necessidades, ampliando a dimensão sónica daquilo que chega a ela, ampliando suas competências e habilidades cognitivas, afetivas etc..

A escrita é o culminar de processos elaborados de representação da realidade, que passa por diferentes manifestações em sua construção (pensamento, fala oral, fala interior) até chegar à sua forma mais abstrata e convencional. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que devem ser estudados e memorizados, pois, como diz Vigotski (1993, p. 85): “da mesma forma deliberada tem que por as palavras em certa seqüência, para que possa formar uma frase”.

Na perspectiva histórico-cultural, compreender a relação das crianças com a leitura e a escrita representa a compreensão do contexto social e histórico nos quais essas crianças estão inseridas. Compreender como se dá a leitura e a escrita na sala de aula significa compreender as relações sociais que caracterizam esse contexto e como elas contribuem ou não para a formação de leitores e escritores. É necessário considerarmos os alunos reais, que habitam as salas de aula da atualidade, buscando compreender suas necessidades reais e suas capacidades emergentes.

### **3 Breve olhar da Escola sobre as crianças**

Essas crianças, não encontrando outros caminhos, outras saídas, acabam se envolvendo com o mundo do crime, da prostituição, do uso das drogas. Na escola, elas experimentam sucessivos fracassos, repetência e seu lado mais perverso, a discriminação. Professores e membros do corpo administrativo da Escola viam-nas como pessoas perigosas,



marginais, por pertencerem à classe baixa da sociedade e viverem nas periferias. Criticavam seus comportamentos, rejeitavam seus modos de viver, de se comportar e agir na escola, sem apontar saídas para tentar mudar essa realidade.

Essas atitudes discriminatórias e preconceituosas acabavam por incentivar essas crianças a se tornarem mais agressivas e se sentirem desvalorizadas, acreditando realmente serem pessoas sem perspectiva de desenvolvimento e sem um futuro promissor. Como ressalta Cristofoleti (2004), morar na periferia é ser parte da cidade – o que inclui também ser parte de uma parte da cidade, a beirada desprivilegiada. Pertença que inclui, excluindo: entre nós, os moradores da cidade, e eles, os moradores da periferia.

Expressões do tipo: “– **Sai daqui seu moleque, tu já pegou teu prato**” – isso, geralmente acontecia quando uma criança tentava repetir o seu lanche. “– **Vocês são parece bicho do mato**” – bradava outra, ante a agitação vivida pelas crianças na fila. “– **Parece que nunca viram comidas???**” – esbravejava outra, empurrando, grosseiramente, os pratos sobre as crianças.

#### 4 As Crianças e suas dificuldades

Pode-se observar que as crianças da 1ª série da Escola “Esperança” apresentavam muitas dificuldades em seu percurso escolar, principalmente no que tange ao processo de leitura e escrita. Embora demonstrando algum interesse em adquirir tais conhecimentos, quando colocadas diante desse saber, desenvolviam atitudes de oposição, de conflito, de desinteresse ao processo de aquisição dos conteúdos ensinados.

Observava-se, assim, que essas crianças desenvolviam atitudes de negação e de pouca colaboração com os processos de aprendizagem; demonstravam atitudes que pareciam mostrar que a escola e seus processos de conhecimentos programáticos - leitura e escrita – apresentavam-se como pouco significativos para elas.

O principal problema percebido é que as crianças tinham enormes obstáculos para desenvolver o processo de leitura e escrita. A professora, enfrentando grandes dificuldades diante de uma turma profundamente heterogênea, parecia – em nosso olhar inicial na sua sala de aula –

desconhecer as dificuldades das crianças nesse aprendizado e se referia a elas, em alguns conflitantes e estressantes momentos, como “burras”, “incapazes”.

## **5 A Professora e sua Prática: O olhar dos pesquisadores**

Aos poucos, fomos tomando conhecimento de como professora e alunos viviam e compartilhavam as práticas de leitura e escrita em sala de aula, buscando evidenciar a questão da mediação afetiva como constitutiva do processo de produção das relações de ensino-aprendizagem, isto é, das relações professor-aluno-conhecimento.

A dimensão afetiva deveria ser tomada como primordial para o sucesso da leitura e da escrita, este era o nosso entendimento. Na sala de aula, parecia não haver uma relação afetiva positiva, pois a professora desempenhava seu papel de apenas repassar conteúdos no quadro; os alunos, de copiar, em um processo mecânico e sem exploração das significações.

Assim, a metodologia utilizada pela professora reduzia-se ao repasse dos conteúdos na lousa, ditado de palavras soltas, histórias lidas sem comentários significativos, alguns jogos que pareciam ser utilizados como forma de matar tempo e fazer com que as crianças se comportassem bem por alguns breves e fugazes momentos. Por seu turno, algumas crianças tentavam realizar essas atividades sem nenhuma orientação adequada, enquanto outras se encarregavam de desestabilizar a rotina com seus gritos, xingamentos, palavras obscenas, murros, tapas e pontapés umas nas outras.

A rotina – que parecia imutável e desprovida de sentidos, ao olhar e percepção das crianças – gerava desinteresses. A afetividade, ali, com os conhecimentos, era marcada, como já apontamos, pela negatividade e pela recusa. As crianças viviam o estranhamento em relação às atividades propostas, e a professora esforçava-se, a seu modo, em trazer as crianças para um jogo contra o qual muitas delas insurgiam-se com seus dizeres, com suas atitudes e comportamentos.

Ao final de um dos nossos primeiros encontros com a sala de aula, seus alunos e suas dificuldades, a professora, emocionalmente afetada pelas condições em que tentava realizar o seu trabalho, faz-nos um longo e contundente relato de suas percepções sobre essas crianças:

*A turma possui mais de trinta alunos de origem humilde, faixa etária entre sete e quatorze anos, aproximadamente. Ela surgiu a partir de uma seleção de alunos considerados 'perigosos', 'péssimos', alunos que, na avaliação da direção da Escola, não tinham jeito e só iam pra escola pra atrapalhar; eram considerados como 'os incapazes'. Além disso, eram bi, tri e poli-repetentes. No primeiro dia de aula, quando fui me apresentar na escola e na turma, um funcionário me disse: 'Porém, professora! Nós vamos fazer um abaixo-assinado e pedir para o pessoal da prefeitura pagar dois salários para a senhora, porque essa turma é a peneira da peneira'. Em seguida, começou a me apontar, na frente de todos, os alunos 'perigosos' que faziam isso ou aquilo, tipos de vícios que tinham e as atitudes que apresentam. Fiquei calada, sem ação. Ensinar para essa clientela, que muitos consideram condenados ao fracasso, carentes de carinho e conhecimentos, me assustou, mas encarei como um grande desafio. O impacto foi muito grande nos primeiros dias de aula, pois os alunos não têm uma relação muito boa, são crianças com comportamentos de adultos, em que a violência é um dos fatores predominantes na turma, assim como a dificuldade imensa na leitura e na escrita. As agressões são constantes (tanto física como verbal). E isso dificulta o processo de aprendizagem, me colocando em estado de desespero.*

## **6 O que fazer? Docência, arte e magia**

Procuramos, diante da situação, promover alternativas diferentes e diversificadas de relação das crianças com a leitura e com a escrita em sala de aula. Desenvolvemos atividades coletivas que viessem permitir a troca de experiência e saberes e possibilitar a interação entre as crianças que vivem em uma realidade de violência, muitas vezes representada em suas brincadeiras em sala de aula, as quais envolvem polícia, brigas de gang etc.

Em colaboração com a professora, instauramos ações didático-pedagógicas, de forma a vivermos a condição da docência, e as crianças-adolescentes, a condição de aprendiz como *arte e magia*, experiência e sabedoria, como nos inspira Benjamin (1994).

Mesmo observando, assim como a professora, que muitas crianças não conseguiam se relacionar de outra forma a não ser por meio de

agressões verbais e não verbais, a princípio, não tomamos o caminho da repressão ou da condenação. Aos poucos, fomos aprendendo a conviver com elas, intensificando mecanismos pedagógicos e didáticos mediados pelos conhecimentos, para reverter aqueles comportamentos negativos e prejudiciais ao aprendizado.

Assim, em momento algum discriminamos seus gestos e atitudes, pois sabíamos que tudo fazia parte do seu cotidiano, mas que precisava ser mudado, porque aquelas crianças, embrutecidas em condições sociais adversas, careciam de atenção, conhecimento, cultura e carinho para *apreenderem* e *aprenderem* os modos humanos de ser, comportar-se, agir e sentir, pois, segundo Vigotski: “As formas como pensamos, nos comportamos, sentimos – a nossa vida cognitiva e afetiva – são socialmente constituídas” (2000a, p. 80).

## **7 Resultados Indiciários**

Era uma turma de crianças (algumas pré-adolescentes já) bi, tri e poli-repetentes, que não conseguiam se apropriar da leitura nem da escrita, conhecimentos estes ali trabalhados. Numa mistura de revolta e desinteresse, faziam tudo para chamar a atenção, utilizando-se dos piores artifícios de relacionamento, como brigas, palavões e ofensas. Parecia que não havia respeito entres colegas e nem pela professora que, mesmo exausta e desestimulada, tentava fazer alguma coisa para mudar aquela realidade.

Constatamos, conforme já anunciado, que as atitudes afetivas, como o descaso, a recusa, o desinteresse pelo conhecimento, eram as marcas dominantes na sala de aula. A única certeza que tínhamos era de que algo precisava ser feito, e com urgência, para que, juntos com a professora, tentássemos outros caminhos de mudança e esperanças, sempre possíveis diante de nossas condições sociais de produção.

A partir de então, começamos juntos, pesquisadores e a professora da turma, a planejar atividades a serem desenvolvidas. Buscamos diferentes formas de trabalhar o conhecimento (leitura e escrita), fugindo da lousa e do giz, sem, contudo, abandoná-la. Procuramos diversificar, a cada dia algo novo, tendo como objetivo chamar a atenção dessas crianças para o

conhecimento de forma dinâmica, colocando-as sempre como sujeitos da ação, mediados pela professora e por nós, pesquisadores.

Aos poucos, as crianças foram mudando suas atitudes, seus comportamentos. Começaram a dar mais atenção às atividades realizadas em sala de aula, colaboravam com a professora e com os pesquisadores, ajudavam a arrumar a sala, a guardar os materiais utilizados na aula, já conseguiam compartilhar os materiais com os colegas.

A professora, em seus dizeres, relata-nos um episódio no qual se pode perceber os indícios dessas mudanças, quando a indagamos sobre suas percepções em relação ao que estamos fazendo:

*Um episódio surpreendente foi o de um aluno muito peralta, que não tinha interesse pelo estudo, mas após algum tempo do início do nosso trabalho, ele chegou a ponto de pular o muro várias vezes só para arrumar as carteiras em círculos antes de começar as aulas. Ele ia à copa, pegava uma vassoura e varria a sala toda, quando entrávamos, ele pedia permissão para buscar nossas lixeiras que guardávamos na secretaria juntamente com minha caixa de giz. Por conta própria se tornou meu assistente e mudou totalmente de comportamento.*

Na medida em que as ações foram acontecendo, fomos igualmente observando graduais mudanças na configuração afetiva da sala de aula, provocando alterações e novas relações com o conhecimento em circulação e elaboração. Não se recorria à pressão para que realizassem as atividades, já faziam por vontade própria; passaram a participar ativamente das aulas, a perguntar e expressar suas opiniões. Observamos que as atividades estavam conseguindo despertá-los para o conhecimento.

A professora, mostrando-se satisfeita com o trabalho em parceria e com os resultados que colhíamos, entregou-nos, por escrito, os seguintes dizeres:

*Aqueles olhares me surpreendiam a cada dia, a cada aula. Neles, o esforço para mostrar que são capazes. O sorriso. Os abraços. Faziam-me feliz em poder ver o crescimento, o avanço daquelas crianças. E para os pesquisadores acho que não está sendo diferente, pois eles também contribuem em muito para o sucesso das mesmas. Nossas aulas, planejadas*

*coletivamente aos finais de semana, assim como a confecção de material didático, vêm apresentando bons resultados. O trabalho em parceria vem me mostrando um bom caminho de aprendizagem e de refletir e rever minha prática.*

Em sua espontânea manifestação discursiva, a professora nos fez ver o importante papel da mediação intersubjetiva para a formação continuada do professor. Vygotsky defende a tese de que é nas relações intersubjetivas, nas relações sociais, mediadas por experiências e conhecimentos, que vamos forjando nossa subjetividade, bem como os elementos norteadores de nossas formas de agir e sentir.

A reflexão, para Vygotsky (1998), ocorre no processo intersubjetivo, na relação eu-outro-outros. Isolados em suas salas de aulas, sem interlocutores com quem compartilhar seus medos, suas angústias, os professores mofam em uma prática mecânica e repetitiva. A formação, assim, não é um processo solitário; formamo-nos nas relações sociais, na interação interdiscursiva. A arte e a magia, que se insinuam em nossos saberes e fazeres, atualizam-se, constituem-se e se transformam no teatro das relações sociais. E naquela sala de aula parecia não se fazer diferente, pois a professor foi se apercebendo disso.

Benjamin (2002) defende, assim como Vygotsky, a ideia de que o processo de formação somente é possível nas relações entre os indivíduos que compartilham entre si saberes e experiências. Para este pensador, a formação humana, na modernidade, vem sofrendo um monstruoso processo de empobrecimento, diante do avanço da técnica e da informação, as quais massificam os sujeitos, retirando-lhes a possibilidade de ter acesso aos saberes e às experiências mais significativos.

Para Benjamin, informação não deve ser confundida com saber. O saber e a experiência nos transformam, a informação passa por nós sem nos afetar, sem nos modificar; tomamos conhecimento dela como mais um objeto produzido pela massificação tecnológica. Há, assim, uma hiperinflação de informação, por um lado, e, por outro, um hiperempobrecimento da formação humana. Contraditoriamente, segundo Benjamin, quanto mais informação é disponibilizada, mais nos enredamos num processo de barbárie de uma formação apequenada, necessária unicamente para adaptar-nos às demandas da ordem industrial e técnico-científica.

Formando-se na relação intersubjetiva, no intercambiamento de experiências e saberes, a professora lança um olhar reflexivo sobre o seu fazer e sobre os seus alunos e vai percebendo, então, como o conhecimento e a aprendizagem passaram a mobilizar as crianças: – “Não faltaram mais às aulas, quando chegavam perguntavam o que iríamos trabalhar”, dizia a professora nos dias de nossos encontros. Era o conhecimento afetando as crianças de forma criativa, prazerosa, significativa, mobilizando-as à apropriação das necessárias experiências de aprendizagem para constituírem-se como sujeitos.

Criativa porque lhes possibilitava a interação, a enunciação de seus dizeres, mesmo em seus fragmentos; dava-lhes a oportunidade de agir de forma dinâmica e diversificada sobre os conhecimentos propostos, sempre mediados pela professora e pelos pesquisadores.

Prazerosa porque se sentiam aprendendo; descobriam para que servem a leitura e a escrita, assim como a sua função social; prazerosa porque, após muito esforço e atenção, colhiam os frutos desse esforço, materializados na leitura ou escritura de um pequeno texto. A emoção de prazer, assim, funcionando como o elemento mediador da aprendizagem, alimentando o desenvolvimento cognitivo.

A emoção de prazer, ressaltamos, deve ser vista com muito cuidado nas relações de ensino, pois no processo de aprendizagem as crianças precisam desenvolver a atenção, a percepção, a auto-regulação de atitudes, ou seja, precisam apropriar-se de comportamentos socialmente aceitos e valorizados pelo grupo social.

O desenvolvimento cognitivo exige, assim, muito esforço da criança para a apropriação de determinadas competências e habilidades. As emoções alimentam o desenvolvimento cognitivo, que, por sua vez, regula e amplia a dimensão emocional. Desenvolvendo as competências cognitivas, a criança frui a emoção de prazer e alegria, que ao mesmo tempo a impulsionam a novas aprendizagens. Mas o esforço, o trabalho cuidadoso, a atenção concentrada nem sempre podem ser vistas como unicamente prazerosas. Estudar, aprender, por conseguinte, exige rigorosidade, comportamento metódico, renúncias, etc.. E as crianças não estão excluídas desses processos.

Vygotsky pressupõe uma compreensão da vida psíquica entrelaçada entre aspectos afetivos e intelectuais, em sua historicidade, em seu

processo dialético de transformação, sendo regulada, desenvolvida e transformada pelos sentidos e pelas significações de que o sujeito se apropria na sua inserção social e cultural. Para Vigotski, o humano não está no que ele chama de funções psicológicas inferiores, que seriam aquelas de base orgânica, naturais, mas nas funções psicológicas superiores, que são constituídas e transformadas pela cultura e pelo processo histórico (1997, 2000a, 2000b, 2000c). Todas as funções superiores são constituídas socialmente, pela significação, que é apropriada pelos sujeitos no interior das relações sociais. Assim, “sua composição [daquelas funções], gênese, função – em uma palavra, sua natureza – são sociais” (VIGOTSKI, 2000c, p. 27).

Para Vygotsky, o que é fundamental como característica humana é justamente a capacidade de significar, nomear as ações e os sentimentos, a capacidade de projetar e planejar, antecipando o que o sujeito vai viver; de ter controle sobre si mesmo, sendo capaz de antecipar ou retardar o prazer. É aí que se delinea o elemento fundamental para a compreensão da vida psíquica do ser humano e igualmente das emoções, como parte daquela, em seu processo de transformação.

Essa característica humana também se apresenta igualmente fundamental para compreendermos os processos de aprendizagem. Pode-se pressupor que a criança se esforça para aprender, enfrenta exigências, rotinas rigorosas para apropriar-se das significações socialmente necessárias para a sua vida, quando consegue projetar as emoções de prazer decorrente desse esforço.

Por um lado, o ato de aprender e a compreensão desencadeiam as emoções de prazer, que realimentam novos investimentos cognitivos do sujeito no campo da aprendizagem. Por outro, o não-aprender, o não-compreender, desencadeiam nas crianças aquelas emoções de recusa e de estranhamento às práticas pedagógicas e aos conhecimentos que lhes são disponibilizados na sala de aula. Nesse momento, percebe-se o enlace afetividade e conhecimento, mobilizando ou não as crianças ao aprendizado. O acesso ao conhecimento e às significações vai alterando o processo de intersubjetividade vivido pelas crianças. E elas vão se autorregulando, porque estão se apropriando de outros modos e práticas de agir, pensar e sentir, ou seja, elas estão constituindo seus “eus”, sua vida psíquica nas relações de conhecimentos, que são relações sociais e culturais.



A metodologia em ação comportava inúmeras atividades, como: leitura e produção de diferentes gêneros textuais, jogos, brincadeiras, músicas e lendas regionais, mitos e contos de fada, teatro, dança, pintura, historinhas, filmes infantis e adultos, ditados com palavras móveis, atividades orais etc. Em todos os eventos, sempre e necessariamente, a leitura e a escritura estavam presentes, sendo estimuladas e exploradas.

A professora e seus dizeres:

*Através do cantinho da leitura, oportunizamos às crianças-adolescentes o contato com diferentes tipos de textos. A sala de aula tornou-se um ambiente letrado, com muitos cartazes para manter as crianças em contato com as letras, com o mundo da leitura e escrita. Aprendi a transformar a minha sala de aula em um ambiente alfabetizador. Minhas colegas me perguntam o que eu fiz para melhorar a aprendizagem de meus alunos e eu respondo: transformei minha sala em um ambiente alfabetizador e elas perguntam: o que é um ambiente alfabetizador. Aí eu explico para elas.*

Deve-se destacar, em relação à metodologia aplicada, que, para Vigotski, o importante é colocar a criança em contato e em interação com toda a riqueza simbólica disponível, com os produtos culturais e semióticos os mais diversos possíveis. Em relação à brincadeira, Vigotski (1998) acredita que esta desempenha um importante papel no desenvolvimento das funções mentais e do funcionamento psicológico da criança.

A brincadeira é a realização do enlace afetividade e cognição. Na brincadeira, segundo Vigotski, as crianças vão se experimentando nos modos humanos de ação, pensamento e sentimento. Nesse jogo, o sujeito vai tecendo a sua biografia no indissociável enlace cognição, afeto e emoções. O brincar apresenta-se como uma forma de desenvolvimento do ser humano, desde que lhe proporcione satisfação diante do que está realizando. Assim, a criança vai aprendendo e se constituindo de forma dinâmica na relação com o outro, no processo de intersubjetividade, mediada pelos conhecimentos, significações, linguagens etc.

A professora em seus dizeres:

*Tivemos oportunidade de ouvir histórias e contarmos as nossas histórias, além de cantar, dançar, pular, saltar, brincar, observar, ler e escrever. De aprender, mediados pela brincadeira e com os conteúdos programáticos, de formas diversificadas, uma rotina de trabalho variada, incentivando-os todo o tempo. Trabalhamos com a produção de pequenos textos, onde liamos alguns textos ou historinhas e pedíamos para que representassem através de escrita ou desenhos o que haviam entendido. Dávamos a eles a oportunidade de criar livremente seus desenhos e seus textos. O impressionante é que em cada desenho estavam refletidos traços de sua realidade, pessoas brigando, crianças brincando na rua, casas mal feitas, que pareciam representar suas casas, outras bonitas que gostariam de ter, outros rabiscavam e liam o que escreviam, tudo parecia refletir seu espaço sociocultural, seu imaginário, sonhos e esperanças. As crianças, assim, interpretavam e construíam seus textos baseados nas suas experiências pessoais: suas cargas afetivas e seus conhecimentos prévios eram agregados às informações lidas e produzidas. Através das atividades propostas, as crianças se identificavam com as situações apresentadas e utilizavam essas experiências para reescrever sua própria história de vida, refletir sobre a sua condição como participantes das relações sociais e da cultura.*

A leitura e a escritura não são processos de mão-única, pelo contrário, trazem para o leitor um mundo que se articula com as suas vivências. O leitor, assim, apropria-se dos textos a partir de seus referenciais, de suas experiências, dos conhecimentos prévios. Reelaborando o conteúdo de suas leituras; o leitor produz conhecimento.

As crianças, produzindo seus textos, produziam conhecimento. Apropriavam-se e transformavam as significações recebidas e eram transformadas por elas. Interagindo e ampliando a dimensão sógnica do material simbólico recebido, as crianças internalizam os modos socioculturais de pensar e agir, regulavam seu funcionamento psíquico, suas formas de subjetivação da vida e do mundo.

A utilização do vídeo em sala de aula foi outro fator que ajudou muito na mudança de atitude das crianças em relação à construção do conhecimento nesse ambiente, pois era algo que chamava a atenção, instaurava momentos ricos em interlocução: elas discordavam, criticavam

e davam suas opiniões a respeito do que viam e ouviam. Na interlocução, aprendiam as regras necessárias às relações sociais, pois não tinham apenas que falar, mas também saber ouvir, esperar e respeitar o direito do colega em pronunciar-se.

O vídeo, além da linguagem visual, também recorre à escrita, pois seus textos, legendas, frases ajudam as crianças a interagir diretamente com o conhecimento em produção e elaboração. O vídeo, dessa forma, traz as linguagens oral, musical e escrita, interligadas, possibilitando sua comunicação e permitindo o acesso da criança às várias modalidades de linguagem. No início, os filmes infantis foram de imediato rejeitados, em sala de aula, pelas crianças-adolescentes, que diziam: **“Esse filme é de criança, não vou assistir, eu não sou criança”**; **“Era pra gente assistir filme de ação”**, e o outro respondia, **“Pior, é pouco bacana, isso daí é só bobagem”**.

Sentimos um pouco de dúvida em relação aos desejos que nutriam essas crianças-adolescentes em assistir filmes que envolviam diversas formas de violência, morte, prostituição, drogas, mas depois, em diálogo com a professora, concluímos ser viável atender a tais pedidos.

A partir de então, começamos a mostrar em sala de aula filmes que tinham ligações com aquela realidade de violência vivida por eles. Não para dizer depois que não devem fazer o que o filme mostra. Mas para dar a eles a oportunidade de opinar a respeito do que viam, e isso acontecia de forma muito significativa, alimentando, ampliando e enriquecendo as interlocuções entre as crianças, a professora e os pesquisadores.

Nessas interlocuções, relatavam histórias horríveis vivenciadas por elas. Afirmavam, contudo, não concordar com aqueles atos de agressão para com os seres humanos.

Agimos, assim, de forma a valorizar os conhecimentos trazidos pelos educandos, ligando sua realidade aos conceitos científicos da escola. Os conceitos espontâneos, confrontando-se com os conceitos científicos, tornam-se, na maioria das vezes, um dos fatores decisivos para o não desenvolvimento das funções mentais, para a evasão e o fracasso escolar. Os educadores, não se dando conta da importância da valorização dos conhecimentos trazidos pelos indivíduos para o contexto sistemático, acabam impondo um conhecimento que nada tem a ver com a realidade de cada um. São conhecimentos trabalhados de forma mecânica, vistos

pelas crianças como algo sem importância, sem significado para sua vida, afastando-as cada vez mais do processo de aquisição da leitura e da escrita.

## Conclusão

O desenvolvimento da Pesquisa na Escola “Esperança” foi de uma importância inquestionável, pois ajudou aquelas crianças a se apropriarem de outros modos de comportamento: já conseguiam manter relações mais amigáveis com os colegas, educadores e com os outros funcionários da instituição; não mais destroem cartazes e murais expostos em sala de aula, muito pelo contrário ficavam irritados quando chegavam à sala e viam seus trabalhos destruídos ou levados por alunos de outras séries; ficavam tão chateados, e vinham reclamar à professora e aos pesquisadores.

Conseguimos despertar neles o gosto pela leitura e pela escrita, levando-os a serem vistos pela escola não mais como os “piores”, os “animais”, os “marginais” e sim como crianças iguais a quaisquer outras que sentem, sofrem, têm valores, cultura e que necessitam, antes de tudo, ser compreendidas, pois o carinho, o afeto são também fatores determinantes no processo de ensino-aprendizagem.

O aprender e a apropriar-se dos conhecimentos mudou essas crianças em sua auto-estima e as motivou ao investimento em novas aprendizagens.

Pela apropriação dos conhecimentos, modificaram-se a si mesmas, modificaram a imagem que tinham de si mesmas, assim como a imagem que deles faziam os profissionais da escola. Ou seja, resignificaram as relações sociais ali estabelecidas e vividas. Adquiriram formas adequadas de se comportar em sala de aula, além de dar importância e valor aos conhecimentos ali trabalhados. A esse respeito, vejamos a professora e seus dizeres: *“Mas um dos pontos positivos foi que os alunos só faltavam quando estavam doentes ou viajando para algum interior do município, mesmo assim os pais justificavam suas faltas”*.

A afetividade é um requisito fundamental no desenvolvimento do ser humano, pois, por meio dela, podemos perceber a evolução dos indivíduos e sua relação com o conhecimento. Compreende-se que a afetividade desenvolvida em sala de aula não são apenas aquelas relações de carinho, atenção, paciência, ajuda e colaboração que os educadores

deveriam dedicar a seus alunos. Mas envolve a recusa, o descaso, o desinteresse dos alunos pelo conhecimento, que também são formas de mostrar o quanto se está sendo afetado, e muito, pelas relações sociais vividas (FALABELO, 2005).

As ações didáticas, pedagógicas e culturais despertaram a curiosidade daquela 1ª série, pois todos queriam saber, assim que eles chegavam à escola, o que seria realizado a cada novo dia. Corriam para nos receber e iam logo perguntando:

– “O que nós vamos estudar hoje?” – “Nós vamos assistir DVD?” – “Qual é o filme que nós vamos ver hoje?” – “Nós vamos escrever?” – “A gente vai desenhar, colar, pintar, brincar?” – “O que a gente vai ler hoje?” – “Vai ter joguinho?” – “O que nós vamos fazer?”.

Essas eram as perguntas, cheias de curiosidades e expectativas, que passamos a ouvir todos os dias daquelas crianças que, no início, pareciam não dar valor ao conhecimento que lhes eram ensinados. Sobre as mudanças de comportamento observadas, em seu depoimento a professora constata:

*Às vezes, eles convidavam colegas de outras salas para assistir às aulas conosco, ou então, quando algum professor faltava, a maioria dos alunos pedia para assistir aula na nossa sala, e ainda tinha alunos que levavam os irmãos menores, que a mãe mandava, para assistir à aula, e nós não dizíamos não.*

A partir do momento em que começamos a desenvolver as atividades com o objetivo de colocar as crianças como sujeitos na construção do conhecimento, passamos a perceber o entusiasmo da professora em inovar suas metodologias e contribuir significativamente nos momentos de planejamento, sugerindo maneiras diferenciadas de trabalhar os conteúdos programáticos e motivar seus alunos.

A professora sempre desejara ajudar aquelas crianças – nos confessou certo dia –, mas sozinha, sem o apoio da escola, na solidão de seu fazer, sentia-se desestimulada e desencorajada a cada dia e ameaçada pelos seus próprios alunos. Em colaboração com os pesquisadores, mudou a sua rotina, as condições de aprendizagem de seus alunos e alterou o destino de muitas daquelas crianças, que começaram a aprender a ler e a escrever, a se desenvolver, modificando suas atitudes e seus comportamentos.

Hoje ela se confessa vitoriosa por superar seus limites e mostrar para todos que não se deve dar por perdida uma causa antes de lutar, principalmente quando se trata de crianças e de seu desenvolvimento como ser social, e, ainda, mostrar que com a ajuda do outro se vai longe, conforme ilustra a professora:

*Ao final do ano letivo o progresso dessas crianças foi grande. Todos saíram sabendo escrever o nome, conhecendo o alfabeto e lendo frases e pequenos textos. Aquelas crianças, que estavam em fase de coordenação motora, evoluíram bastante, mas não estavam em condições de cursar a 2ª série e permaneceram na primeira para continuar seu processo de aprendizagem. A cada dia uma novidade prendia a atenção dos alunos. Acredito que essa experiência foi muito válida para minha formação continuada, pois adquiri novas experiências, que são repassadas aos colegas de profissão, porque foi uma experiência inesquecível e que deu certo, e que, por esse motivo, deveria continuar e fazer a diferença na vida de outras pessoas, de outras crianças.*

A nós, pesquisadores, igualmente, a inserção na sala de aula foi de suma importância, pois nos possibilitou vivenciar a realidade de uma sala de aula e a dramática situação de crianças pobres em pobres escolas da periferia; colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos; conhecer a importância de estarmos cientes de que uma turma de alunos nunca é homogênea e sim heterogênea e que nós (pesquisadores), como educadores, precisamos trabalhar com as diferenças e ter em mente que as crianças, ao entrarem em uma sala de aula, trazem consigo uma história de vida que necessita ser levada em consideração no momento de se ensinar os conhecimentos escolares. Só assim iremos ajudá-los em sua formação.

O conhecimento, que antes parecia ser visto pelas crianças como algo sem importância, sem sentido algum para elas, passou a tomar outra dimensão, pois elas começaram a demonstrar uma afetividade de aceitação pelo conhecimento, deixando de lado a recusa, o descaso, que durante algum tempo dominavam a turma.

As crianças, em gestos, atitudes, comportamentos verbais e não-verbais, em suas fisionomias, pareciam insinuar que o conhecimento lhes proporcionava momentos de felicidade e sentimento de valorização.

Sentiam-se importantes como participantes daquela turma. Passaram a se interessar mais pela leitura e pela escrita. Os indícios de mudança do comportamento das crianças eram visíveis.

Verificamos que o conhecimento mobiliza as crianças, fazendo-as ver os laços de afetividade que vão sendo produzidos nas relações de aprendizagem. Ou seja, o afeto mostra-se, mesmo, nas relações com o conhecimento. É o conhecimento que mobiliza o sujeito; é o conhecimento que sustenta a relação de ensino; é o conhecimento, portanto, que sustenta as relações sociais que se desenvolve na sala de aula, envolvendo professora-aluno e alunos-alunos.

Vigotski (2000b) nos adverte para que não ignoremos as necessidades dos sujeitos, assim como os incentivos que são eficazes para colocá-los em ação, pois, se os ignorarmos, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

As formas como apresentamos os conhecimentos, ou seja, as condições concretas de produção das relações de ensino afetam os impulsos afetivos das crianças em relação ao aprendizado, podendo torná-las mais ou menos receptivas a ele. Nesse sentido, o outro desempenha um papel fundamental na internalização dos processos sociais e culturais de comportamento, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo, instaurando, mediando, regulando as relações do sujeito com sua aprendizagem e consigo mesmo. A mudança de atitude da criança, em seu processo de formação, passa pela relação com o conhecimento e pela mediação do outro, na medida em que ambos afetam as relações interfuncionais do psiquismo.

O processo de internalização dos objetos, práticas e significados culturais, ao longo do desenvolvimento do psiquismo, modifica as formas de organizar, compreender o mundo e nele compreender-se, tanto quanto as formas de sentir, os interesses e necessidades experimentados pelo sujeito.

O processo de alfabetização vivenciado pelas crianças, possibilitando-lhes a apropriação do objeto cultural escrita e a habilidade leitora, não afeta apenas o desenvolvimento de sua cognição, propiciando-lhes outros modos de relação cultural. Ela re-significa sua condição social de alunos, na medida em que confere sentido a sua permanência na sala e sustenta seus investimentos na aprendizagem.

O modo como as crianças sentem e vivem sua condição de alunos, foi mediado pela professora, pelos pesquisadores-professores, pelos colegas, mas, por sua vez, mediatiza esses seus outros reconfigurando suas disposições afetivas em relação a elas (crianças), pois “é por intermédio do outro – de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao *eu* e interage com ele – que o *eu* vai tomando forma no mundo” (OLIVEIRA, 2001, p. 5).

As crianças, apropriando-se dos conhecimentos, reorganizando e regulando seus comportamentos ao que é social e culturalmente esperado, deixaram de ser alvos dos comentários depreciativos de muitos membros da escola e passaram a viver a escola em sua especificidade de lugar de conhecimento, de relações sociais e culturais, de compartilhamentos, enquanto atos que se insinuam como experiência, arte e magia.

## REFERÊNCIAS

---

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

FALABELO, R. N. O. **A Indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Piracicaba: Faculdade de Educação/ Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FONTANA, R. A. C. Nas relações de ensino o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA e SILVA (Org). **Textos, palestras e sessões temáticas**. III Encontro de Linguagens, leituras e ensino de ciências. Campinas: FE/ UNICAMP, 2000.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GÓES, M. C. R. de. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: **Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: linguagem, cultura e cognição - reflexões para o ensino de ciências 05-07/03/1997**, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 1997.



GÓES, M. C. R. de. A Natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, n. 24, 1991.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de; \_\_\_\_\_. (Org). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

SÈVE, L. A personalidade em gestão. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Org.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice/Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M. C. R. de; \_\_\_\_\_. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

## O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE ESCOLA) E A QUALIDADE DO ENSINO: DA SUA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO, NO GOVERNO FHC (1998-2002), À SUA CONFIGURAÇÃO, NO GOVERNO LULA (2003-2010).<sup>1</sup>

Crisolita Gonçalves dos SANTOS<sup>2</sup>  
SEMEC/Igarapé-miri  
criksantos@hotmail.com

**Resumo:** *O presente artigo visa contextualizar como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) se materializou nos governos FHC (1998-2002) e Lula (2003-2010), uma vez que passados mais de dez anos o PDE Escola continua presente na realidade da educação brasileira, ainda defendendo o discurso de melhoria na qualidade do ensino. O texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A gestão da política educacional em Igarapé-Miri e o PDE Escola: o lugar da autonomia e da qualidade do ensino”. Esta é uma pesquisa qualitativa que utilizou a pesquisa de campo para sua efetivação. Tendo como principal enfoque de discussão o PDE Escola e seu foco na qualidade do ensino, o texto define a qualidade do ensino para além de uma proposta mensurável em educação, ultrapassando a concepção de que esta melhoria estaria somente relacionada a dados quantificáveis.*

**Palavras-chave:** PDE Escola. Qualidade do ensino. FUNDESCOLA.

**Abstract:** *This article aims to contextualize how the School Development Plan (PDE Escola) has materialized in the governments of FHC (1998-2002) and Lula (2003-2010), since after ten years, the PDE Escola remains defending the improvement speech in the quality of Brazilian education. The text is an excerpt of the dissertation entitled “The management of educational policy in Igarapé-Miri and the PDE Escola: the place of autonomy and quality of education.” This is a*

---

<sup>1</sup> Texto construído a partir da dissertação de mestrado intitulada “A gestão da política educacional em Igarapé-Miri e o PDE Escola: o lugar da autonomia e da qualidade do ensino” que foi defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPA, no dia 01 de junho de 2012.

<sup>2</sup> Licenciada Plena em Pedagogia- Campus Universitário do Baixo Tocantins/UFPA; Mestre em Educação. Linha Políticas Públicas em Educação. Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará/UFPA.

*qualitative study that used the field research for its enforcement. With the main focus on the discussion of PDE Escola and its focus on quality of teaching, the text defines the quality of education as a proposal which is beyond the measurable, surpassing the view that this improvement could be only related to quantifiable data.*

**Keywords:** PDE Escola. education quality. FUNDESCOLA.

## Introdução

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), hoje configurado como uma das ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi implementado em nosso país no final do século passado, por meio do FUNDESCOLA<sup>3</sup> (Fundo de Fortalecimento da Escola), que se configurou como um Programa do Ministério da Educação (MEC), de responsabilidade direta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FUNDESCOLA foi proveniente de um acordo de financiamento firmado entre o MEC e o Banco Mundial (BM), com o objetivo de promover a realização de ações e projetos voltados para a formação continuada dos professores, para a implantação de metodologias de planejamento estratégico e de gestão educacional e para a adequação dos prédios escolares. Corroborando com tal perspectiva, França (2006, p. 155) destaca que:

*o FUNDESCOLA foi criado com o objetivo de incentivar as reformas e melhorar a escola nos municípios [...] O programa também prevê que, com a aplicabilidade dos recursos sendo feita diretamente pela unidade de ensino, se fortaleça a autonomia escolar.*

Embora tenha sido um projeto implantado no âmbito da aplicação das propostas neoliberais em nosso país, o PDE Escola até hoje faz parte dos programas de governo implantados pelo MEC, assumindo a responsabilidade de transferir recursos diretamente para que a escola

---

<sup>3</sup> O Fundescola foi criado em junho de 1997, com recursos internacionais na ordem de 1,3 bilhão de dólares. Esse Programa, fruto de Acordo do Banco Mundial com o MEC, prioriza todo o ensino fundamental, sendo composto de 21 planos, programas e projetos (ver França, 2006).

execute sua administração. No período de mais de uma década, algumas configurações foram alteradas. Hoje o PDE Escola está atrelado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, a partir de 2007, passou a atuar na maioria das escolas brasileiras que ainda não haviam alcançado os níveis estimados para a educação no país. No entanto, compreendermos como essa configuração se faz presente, exige de nós um intenso repensar sobre as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas do século passado e na primeira década do século atual, que foram principalmente demarcadas em dois governos que estiveram presentes na condução das políticas públicas, por oito anos cada um.

Nesse contexto, acreditamos ser de suma importância analisar, mesmo que de forma sucinta, as políticas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso – FHC (1998- 2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva – LULA (2003-2010), com o intento de compreendermos como o PDE Escola passa a ser, por meio do discurso do Ministério da Educação (MEC), um dos principais instrumentos de discussão da autonomia e da qualidade do ensino.

## **1 A Política educacional do governo FHC (1998-2002): a implementação do PDE Escola**

Com a crise do capitalismo, vivenciada a partir do final do século XX, novas formas de organização da política e da economia emergiam nas propostas governamentais, a fim de que uma nova lógica de mercado fosse edificada, sustentada mais na flexibilização das forças produtivas, sem, no entanto, deixar de lado a acumulação do capital e a dominação dos grandes centros econômicos.

Países como o Brasil, que desejavam subir os primeiros degraus de uma escala de desenvolvimento que envolvia um processo de industrialização e inserção no mercado de economia global, passaram então a reorganizar suas administrações públicas com o discurso de poder retirar o país da crise na qual se encontrava, principalmente devido ao esgotamento do Estado como provedor de serviços públicos.

Essa reorganização das administrações públicas afetou principalmente os setores sociais, e, no Brasil, foi intensamente defendida e efetivada por meio do Governo de Fernando Henrique Cardoso FHC

(1995-2002) que, segundo as análises de Frigotto e Ciavata (2003, p. 103) foi um governo que:

*conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.*

A educação brasileira também foi afetada diretamente pelo processo de reformas do Estado e passou a ser orientada pelas determinações dos organismos internacionais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), entre outros que possibilitaram que se efetivasse o que Frigotto e Ciavata (2003, p. 120) chamaram de “subordinação consentida aos organismos internacionais”, principalmente atreladas ao Banco Mundial, por meio de empréstimos ao Ministério da Educação (MEC).

A lógica do mercado, então, ganha espaço consentido em nossa sociedade, pois esses financiamentos são conseguidos pautando-se nos discursos de melhorias para a qualidade do ensino e funcionamento das escolas, visto que com as dificuldades dos sistemas educacionais tornaram-se evidentes os altos índices de repetência e evasão, sem contar com o baixo nível de escolaridade da população. No entanto, essas reformulações da política educacional, alinhadas ao modelo neoliberal, contaram com a resistência de muitos profissionais e instituições educacionais que primavam pela formação de um cidadão mais autônomo e livre das amarras do mercado. Na luta travada entre a inserção da lógica mercadológica na política educacional, por meio do Governo FHC, e a defesa por uma educação que verdadeiramente assegurasse a formação integral dos cidadãos, configuravam-se também lutas constantes em torno da defesa de uma educação para a cidadania, na qual o educando deveria ser consciente de seu papel social e político.

Um dos grandes momentos registrados em torno desse debate se caracteriza pelas disputas para elaboração de uma nova Lei de Diretrizes para a Educação Nacional, que revelaria a nova posição da Política Educacional do país. Nesse embate, duas propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira tramitavam. Segundo Souza,

Corrêa, Lofrano e Turqueti (2007, p. 26), esses projetos eram distintos “não apenas em estrutura, mas em intenções e atendimento de interesses, um na Câmara dos Deputados e outro no Senado Federal”, sendo que aquele que tramitava na Câmara, mesmo passando por um processo de substituição e incorporação de várias emendas, representava o interesse da comunidade educacional, e o que tramitava no Senado estava articulado diretamente com o governo da época. No que diz respeito à aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Fernandes (2007, p. 74) enfatiza que “pelo fato de ter tido total apoio do MEC, tanto em sua elaboração como aprovação, reflete a política desenvolvida pelo atual governo no campo educacional”.

Ao analisarmos a lei, observamos já em seu art. 2º a filosofia que norteava os processos educacionais implantados por aquele período, ao destacar que:

*a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º, LDB. 9.394/96).*

Outro momento vivenciado, no final da década de 1990 e início do ano 2000, foi a elaboração do Plano Nacional de Educação:

*Os planos nacionais de educação destinam-se a regulamentar a lei nacional de educação em termos de traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. Esse procedimento supõe uma ampla negociação com a sociedade e com o Legislativo de modo que se garanta a orientação política da lei por meio da destinação efetiva de recursos e da elaboração de instrumentos legais complementares (FRIGOTTO e CIAVATA, 2003, p. 112).*

No Brasil, desde a CF/88, é estabelecida a proposição de que seja elaborado um Plano Nacional para a educação brasileira, e isso é garantido através do Art. 214, onde se lê:

*A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de*

*educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I-Eradicação do analfabetismo; II- Universalização do atendimento escolar; III- Melhoria da qualidade do ensino; IV- Formação para o trabalho; V- Promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.*

A elaboração do plano, no entanto, não ocorreu de forma pacífica e, mais uma vez, como aconteceu em decorrência da elaboração da LDB nº 9.394/96, dois projetos tramitaram em nossas casas legislativas. Projetos marcados por posicionamentos divergentes quanto à concepção e finalidades da educação. Valente (2001, p. 11), ao discorrer sobre o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação para vigência 2001-2011, expõe que:

*A apresentação das duas proposições materializava mais do que a existência de dois projetos de escola, duas propostas opostas de política educacional; elas de fato traduziam dois projetos antagônicos de país. Por um lado, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade; por outro, o neoliberal – tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes – devidamente refletido em termos de diretrizes e metas no projeto do governo.*

E da mesma forma que aconteceu com a aprovação da LDB nº 9.394/96: a proposta do governo foi aprovada, deixando mais um momento importante da formulação da política educacional ser orientado por princípios neoliberais, que em nada pactuavam com uma atuação do Estado, com maior amplitude no oferecimento dos serviços essenciais aos cidadãos, como saúde, educação e segurança. Assim, passa a entrar em vigor a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação para um período de 10 anos. Segundo Valente (2001), a lei retroage ao que havia sido disposto na CF/88, uma vez que houve

uma redução na ênfase dos comandos, levando ao desaparecimento de objetivos amparados pela CF/88, como “a erradicação do analfabetismo”. Tal omissão ou desaparecimento representa uma ruptura drástica com o objetivo da educação, uma vez que nosso país conta ainda com um número elevado de analfabetos.

Outro importante momento vivenciado no período de reformas educacionais na era FHC é o que faz referência à política de financiamento da educação. Segundo Gemaque (2006, p. 214), “a política de financiamento da educação de um governo expressa o grau de importância a ela atribuída” uma vez que ao definir o montante dos valores a serem implementados por meio dos programas, está aí evidenciada quais são as prioridades que serão assumidas, bem como os caminhos que deverão ser percorridos e as concepções que nortearão todo o processo.

Ao analisarmos a política de financiamento do Governo FHC, observamos que o grande feito aconteceu com a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental) que “implantado nacionalmente passa a vigorar com a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental” (FRANÇA, 2011, p. 357). Com o fundo, há uma priorização de 60% dos recursos destinados à educação para serem aplicados no desenvolvimento do ensino fundamental, com vistas a assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração aos profissionais do magistério.

Segundo França (2011), embora esse “Fundo contábil tenha representado um avanço no que diz respeito à valorização do educador dando-lhe condições para se habilitar [...] seu raio de abrangência ficou restrito tão somente ao ensino fundamental”. Essa foi a principal crítica realizada em torno da criação do Fundo, uma vez que ajudou na exclusão de investimentos nos outros níveis de educação, como o ensino infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, além do fato de que a criação do Fundo possibilitou “a transferência de responsabilidades para estados e municípios e a indução da municipalização do ensino fundamental” (Ibid., p. 361).

Essas principais medidas acionadas no governo FHC explicitam claramente o que já vínhamos anteriormente ressaltando quanto ao seu compromisso com a implantação da política neoliberal em nosso país. Mas, Frigotto e Ciavata (2003, p. 108) nos alertam que:



*A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.*

É o Estado defensor de uma concepção mercadológica aplicada aos processos educacionais, priorizando apenas o ensino fundamental. Essa proposição fica mais evidente quando analisamos a implantação, neste período, do FUNDESCOLA. Ele é originário de acordos internacionais firmados junto ao Banco Mundial e realizados em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, que tinham como principal objetivo:

*o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2005, p. 128).*

Os autores acima mencionados destacam ainda que:

*O programa propõe-se a desenvolver ações de fortalecimento da escola<sup>4</sup> por meio de convênios com os municípios, mediante adesão desses municípios. Para tanto, estados, municípios e escolas devem adotar a metodologia de planejamento estratégico, consubstanciada no modelo do PDE, que leve à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar (Ibid. p. 03).*

---

<sup>4</sup> Grifo do autor.

O FUNDESCOLA, portanto, faz parte do processo de implantação de uma série de mecanismos na década de 1990, que instauraram uma nova lógica para os processos educacionais, nos quais a primazia se estabelecia em edificar uma educação adequada às exigências do mercado global, e, no Brasil, essa reforma, como dito anteriormente, foi mais intensificada no Governo FHC, o que nos possibilita concordar com Frigotto e Ciavata (2003, p. 122), quando destacam que “no campo educacional a era Cardoso foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos”, pois defendia uma educação totalmente desvinculada da perspectiva de formar um cidadão mais livre e verdadeiramente democrático.

Passada a “era Cardoso” vivenciamos uma nova era: a “era Lula”. Luiz Inácio Lula da Silva governou o país de 2003 a 2010, também por um período de oito anos, e trouxe consigo a proposta de que novas posições seriam tomadas em relação à questão econômica, política e social, o que afetava diretamente a educação. Poder compreender como programas que foram implantados no âmbito do modelo neoliberal em nosso país permaneceram dentro de uma nova proposta de governo, que era proclamada com princípios totalmente diferenciados, é o que nos propomos fazer ao analisarmos a proposta de PDE Escola do Governo Lula.

## **2 O governo Lula (2003-2010): uma nova configuração do PDE Escola?**

“A Educação foi destacada nos compromissos do governo federal 2003-2010 como um instrumento de promoção da cidadania, do desenvolvimento e da inserção competitiva do Brasil no mundo” (BRASIL, 2010, p. 7). É assim que se inicia o relatório *Projeto Brasil 2003-2010: Trajetórias e desafios - Evolução da Educação e da Saúde*, que faz um balanço das ações do governo Lula nas áreas da Educação e da Saúde, tendo à frente da análise sobre a Educação Romualdo Portela de Oliveira, e, na análise sobre a Saúde, Carlos Augusto Grabois Gadelha. Esse documento foi lançado em 2010, sendo encontrado facilmente no site do MEC. Com o intuito de poder aprofundar a análise de como o Governo Lula gestou a educação nacional durante seus dois mandatos oficiais, reportaremos-nos à parte do documento que faz o balanço da educação nacional.

No documento, são apresentados e avaliados os compromissos do governo federal no tocante à educação, no período citado, e a partir de seis tópicos claramente definidos em: 1- A formação da demanda por Educação; 2- Acesso à Educação Básica, compreendendo suas etapas e modalidades, e à Educação Superior, abrangendo tanto a graduação quanto a Pós-Graduação; 3- Qualidade da Educação Básica e Superior; 4- Democratização da gestão educacional; 5- Financiamento da Educação; e, 6- Desafios na Educação. Inicialmente faremos uma breve exposição dos resultados do governo no relatório, e posteriormente traçaremos alguns comentários que julgamos pertinentes, a fim de que possam nos ajudar na compreensão de como as políticas do governo Lula possibilitaram uma redefinição, ou não, das políticas em educação no país, iniciadas a partir das reformas gerencialistas.

Uma simples e pontual leitura do documento possibilita-nos a compreensão de que no período destacado pelo documento, os aspectos considerados significativos em educação foram: a) a ampliação das oportunidades de escolarização da população e o aumento do índice de conclusão dos estudos, elevando à inclusão, nos períodos de estudos subsequentes; b) um significativo aumento nos níveis de alfabetizados da população com 15 anos ou mais; c) o estabelecimento do FUNDEB como reorganizador e possível equalizador na distribuição dos recursos para a educação básica; d) a implantação de um Piso Salarial Nacional para os professores; e) a tentativa de elevação dos recursos em educação. Entretanto, destacamos como indispensável nesse processo de leitura do documento que:

*em seu conjunto, os dados sobre a Educação Básica indicam que ainda há muito a investir no atendimento em creche, na atratividade do Ensino Médio e, sobretudo na qualidade da formação oferecida” (BRASIL/MEC, 2012, p. 18).*

Isso nos dá a certeza de que está evidente que precisamos continuar lutando para que melhorias sejam efetivadas como propostas efetivas e permanentes na educação.

O documento citado dá um forte destaque quando se refere ao PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação –, que buscou redirecionar as

relações no regime de colaboração entre a União e os Municípios, por meio da cooperação técnica e financeira. O PDE foi lançado em abril de 2007, e, segundo Saviani (2009, p. 5), esse plano:

*aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC [...] trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e financiamento.*

Portanto, o PDE configura-se como um plano de organização das propostas que já vinham sendo implementadas, além de outras que passaram a ser inseridas no tocante à educação, tendo sempre o discurso da melhoria da qualidade do ensino como eixo principal de ação.

Partindo dessas referências, destacamos a observância que, embora a proposta do PDE seja considerada como um grande avanço, pois consiste numa forma de planejamento mais efetivo em torno da educação brasileira, acreditamos que não é só por meio de leis e decretos que iremos consolidar uma educação verdadeiramente de qualidade, e sim também propiciando maiores espaços de discussão, além de garantir melhorias na estrutura administrativa e na formação e execução do trabalho do professor.

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado simultaneamente com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o “Compromisso Todos pela Educação”, que:

*Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2009, p. 53).*

No Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” são estabelecidas 28 diretrizes desdobradas em ações que serão realizadas de forma “global e específica” nos níveis de ensino e que incidiram

diretamente objetivando a melhoria da qualidade do ensino. Saviani (2009, p. 24), ao analisar o documento do MEC denominado *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, que foi lançado em outubro de 2007, ressalta que:

*ao definir como um dos eixos do Plano a “territorialidade”, elege o município como território privilegiado; e, no eixo da “responsabilização”, institui o PAR, visando responsabilizar principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino, assegurando-se apoio técnico e financeiro da União com a eventual colaboração do estado em que se situa o município signatário do convênio.*

O PAR será o responsável em prestar o apoio técnico ou financeiro para que os municípios possam cumprir suas metas, via transferências voluntárias de recursos da União para os outros entes federados. Essa proposição foi considerada um avanço no estabelecimento de novas relações entre os entes federados. Assim, as ações de planejamento na esfera educacional são condicionadas ao PAR de cada município, que opta no encaminhamento de melhores alternativas para a condução da melhoria da qualidade do ensino, a partir do diagnóstico educacional elaborado por cada município estruturado em quatro grandes dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Esse diagnóstico é realizado por uma equipe de trabalho denominada de equipe técnica local, que tem a responsabilidade de, além de construir o diagnóstico, elaborar o Plano de Ação do município. Será lá que estarão contidas todas as ações a serem desenvolvidas pelos municípios e que receberão apoio técnico e financeiro da união para implementação de sua proposta. No entanto, para que todos os programas e ações fossem executados, seria necessário que cada município assinasse voluntariamente o Compromisso Todos pela Educação. Embora tenha sido ressaltado que a adesão seria voluntária, o município que não aderisse ao Compromisso acabaria por ficar “fora” do estabelecimento desse novo formato de regime de cooperação, o que acabou por mobilizar todos os municípios para que assinassem o compromisso e elaborassem, posteriormente, seu PAR.

Como envolvia a organização de um planejamento geral para a educação, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) assumiu a tarefa de abarcar todas as ações que vinham sendo implementadas, e, nesse contexto, configura-se a continuação do desenvolvimento das ações do PDE Escola que, enfatizada por Saviani (2009), “é uma ação que se propõe a fortalecer a autonomia de gestão das escolas, envolvendo apoio técnico e financeiro às instituições de ensino para que elaborem seus próprios planos de gestão” (p. 09). A autonomia é ressaltada como condição indispensável ao processo de gestão da escola e à promoção da melhoria da qualidade do ensino.

Com a elaboração do PAR, os municípios passaram a ter mais acessibilidade a programas e ações do governo federal que muitas vezes ficavam distanciados das ações dos municípios. Assim, ações como o PDE Escola ganharam novas reconfigurações, passaram a estar mais próximas de municípios que solicitaram sua implantação como mecanismo de aplicação de insumos financeiros diretamente nas escolas para que estas, por meio de suas unidades executoras, pudessem viabilizar melhorias no processo educacional e na qualidade do ensino.

O PDE Escola passou a ser um grande mecanismo de distribuição de recursos financeiros para que as escolas que não tivessem alcançado os níveis estabelecidos pelo IDEB (Índice da Educação Básica) pudessem, baseadas num discurso de melhorias na qualidade do ensino, continuar seguindo as diretrizes iniciais por ocasião da implantação do PDE Escola, via FUNDESCOLA.

Mas a mudança real, percebida na gestão do PDE Escola, a partir do início do século XX, mais precisamente nos governos Lula, foi quando ele passou (em 2007) a compor o Plano de Desenvolvimento da Educação e seus Planos de Compromisso, pois passou a fazer parte de um sistema de gestão no qual o planejamento das ações estava mais em um planejamento global da educação.

No tocante à proposta em si, não foram realizadas mudanças na estrutura de elaboração do PDE Escola, o governo continuava a seguir o mesmo modelo de plano implementado anteriormente, mas ajudou a tornar o Plano mais próximo de muitas escolas, que acabaram por vivenciar processos de autonomia financeira no que diz respeito a construir um plano de ação para a escola que era financiável pelo governo federal.

Vale ressaltar que tornar o plano mais próximo das escolas também propiciou que cada uma passasse a ser responsável diretamente em consolidar espaços educativos com mais qualidade, transferindo essa responsabilidade da esfera federal para uma esfera local. O PDE Escola também tem ajudado algumas escolas, principalmente as que conseguiram implementá-lo, com novas formas de gestão e planejamento do espaço escolar, pois evitou que muitas instituições de ensino apenas realizassem ações pontuais, sem, no entanto, realmente trabalhar com base em diagnósticos da realidade educacional.

O PDE Escola passou, nos últimos anos, a continuar referendando o discurso do MEC, afirmando que, por meio deste Projeto, a escola alcançaria melhores índices de qualidade no ensino, pois teria a oportunidade de, a partir da vivência diária, encontrar seus problemas e assim propor e viabilizar mecanismos para solucioná-los.

Observamos, portanto, que o Plano de Desenvolvimento da Educação com suas ações articuladoras (e aí está presente o PDE Escola) e com propósitos de melhoria na qualidade do ensino

*representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá grande êxito (SAVIANI, 2009 p. 41).*

As afirmações de Saviani nos possibilitam a compreensão de que embora seja uma proposta que continua a fazer parte do conjunto de ações governamentais, enfatizando a qualidade do ensino, o PDE Escola ainda não alcançou grandes êxitos, pois:

*com o PDE Escola ocorrem benefícios para a escola do ponto de vista físico e material, ele não tem contribuído para mudanças qualitativas no âmbito pedagógico, pois as matrizes que pautam suas estratégias esquecem que as escolas são espaços multifacetados de poder, de ideologias e perspectivas de sua própria função social (OLIVEIRA, 2006, p. 120).*

Assim, nossa compreensão da dimensão da qualidade de ensino para a educação brasileira ultrapassa a simples aplicação de um plano de trabalho que deve seguir exatamente as orientações de um manual que possui uma proposta gerencialista da educação. Não que estejamos desconsiderando todo o processo de construção da metodologia do plano, que por sinal acaba ajudando a escola na definição de novos rumos, apenas não concordamos com a execução de uma proposta que não possibilita verdadeiramente que a autonomia se estabeleça na instituição escolar. Acreditamos, todavia, que se faz necessário que compreendamos mais detalhadamente a proposta metodológica do PDE Escola, para assim evitarmos conclusões concisas a respeito dela. Esta é a proposta que desenvolveremos a seguir.

### **Conclusão**

Passados 12 anos de sua implantação, e sendo materializado nas escolas brasileiras por meio de dois mandatos presidenciais, cada um com oito anos, e já completando quase dois anos de atuação no atual mandato, o PDE ainda faz parte do contexto escolar como proposta de descentralização de recursos financeiros federais, que passaram a ser administrados diretamente pela escola, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Assim, é sempre importante destacarmos que o PDE Escola, como “produto” do FUNDESCOLA, é implementado como uma das principais matrizes da política de descentralização financeira a partir do contexto de inserção das políticas neoliberais em nosso país, nos anos 1990.

Não podemos deixar de destacar que tal proposição se firmava como a possibilidade de transferência da responsabilidade do Estado na promoção da melhoria da qualidade do ensino, o que nos levou à compreensão de que se descentralizavam as ações, mas centralizavam-se as políticas elaboradas em nível federal. Assim, na verdade, o que acontecia era um processo de desconcentração.

O PDE Escola, então, estava para além de simplesmente investir em melhorias nos espaços educacionais, mas reforçava uma concepção de gestão gerencial para a educação, que aplicada aos moldes de gestão de empresas, passou a ver a escola também como uma empresa, sendo capaz



de produzir melhores serviços por meio da racionalização do trabalho, do emprego da metodologia do planejamento estratégico e do uso racional dos recursos. Sendo essa a concepção de qualidade da educação pensada para os modelos educacionais, resulta em uma qualidade mais centrada em resultados quantificáveis do que uma qualidade verdadeiramente social para a educação.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 2ª ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC, Banco Mundial, FUNDESCOLA. **Boletim Técnico** nº. 62, ano VII, Brasília 2002.

\_\_\_\_\_. MEC Banco Mundial, FUNDESCOLA. **Boletim Técnico** nº. 61, ano VII, Brasília 2002.

\_\_\_\_\_. MEC Banco Mundial, FUNDESCOLA. **Boletim Técnico** nº. 57, ano VII, Brasília 2002.

\_\_\_\_\_. MEC. Banco Mundial. FUNDESCOLA. **Boletim Técnico**. nº. 56, ano VII, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. MEC. **Relatório Projeto Brasil 2003-2010: Trajetórias e desafios – Evolução da Educação e da Saúde**. Coordenação Romualdo Portela de Oliveira e Carlos Augusto Grabois Gadelha. Brasília 2010. Disponível em: < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) >. Acesso em: 03/01/2011.

\_\_\_\_\_. **Sinopse das Ações do MEC**. Edição 1/2011. Série Cadernos de Gestão. Disponível em: < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) >. Acesso em: 03/01/2011.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. O contexto e o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996: 10 anos atrás. In: RESCIA, Ana Paula O; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de; GENTILINI, João A; RIBEIRO, Ricardo (Org.). **Dez anos de LDB: contribuições para a**

discussão das políticas públicas em educação no Brasil. 1 ed. Araraquara: UNESP, 2007.

FRANÇA, Magna. A descentralização financeira e o Fundescola: o Plano de Desenvolvimento da Escola, Programa de Adequação dos Prédios Escolares e sua expansão no Rio Grande do Norte In: NETO Antonio Cabral (Org.). **Política Educacional no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação: recursos da união, o FUNDEB e o PNE (2011-2020) In: FRANÇA, Magna; SOUSA - JUNIOR, Luiz de; FARIAS, Maria da Salette Barboza de (Org.). **Políticas de gestão e práticas educativas**: a qualidade do ensino. Brasília: Líber Livro, 2011.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez 2003.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, abril 2003, v. 24, n. 82, p. 93-130. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Financiamento da Educação no Governo Lula e as metas do Plano Nacional de Educação. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosangela Novaes. **Políticas Públicas Educacionais**: O Governo LULA em questão. Belém: CEJUP, 2006.

OLIVEIRA, Ney Cristina M. de. A gestão educacional e o currículo: projetos em tensão em nome da qualidade do ensino. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosangela Novaes (Org.). **Políticas Públicas Educacionais** - O Governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

SANTOS, Terezinha Fátima A. Monteiro dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão da educação**. Belém: EDUFPA, 2008.

SAVIANI, Demerval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de; CORRÊA, Luis Fabiano Corrêa; LOFRANO, Ruth Corrêa; TURQUETI, Adriana da Silva. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: RESCIA, Ana

Paula O.; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de; GENTILINI, João A.; RIBEIRO, Ricardo (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. 1 ed. Araraquara: UNESP, 2007.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

VASCONCELOS, Helena C.; OLIVEIRA, Ilda Estela A.; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro (elaboradoras). **Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE**. Relatório da Pesquisa Avaliativa realizada em Belém. Belém: [s.n], 1999.

VIEIRA, Soraya. Resenha de: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

# A CRISE DO CAPITAL E A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO COMO PROVIDOR DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Adriana de Jesus Diniz **FARIAS**

Pedagoga e Mestranda em Educação/PPGED/ICED/UFPA

**drika-diniz@hotmail.com**

**Resumo:** Neste artigo abordaremos a redefinição do Estado a partir da crise do capital e as consequentes mudanças nas políticas públicas educacionais, não só no que concerne ao seu financiamento como principalmente a sua concepção. O texto tem por objetivo apontar as causas da atual crise na educação e salientar a responsabilidade do neoliberalismo nos rumos que tomou a educação no Brasil. A análise centra-se na revisão de estudos de autores que pesquisam acerca dos efeitos do neoliberalismo na educação. Concluímos que as políticas públicas educacionais adotadas pelo Estado estão voltadas para a lógica do neoliberalismo com a racionalização de recursos, entre outros fatores.

**Palavras-chave:** Crise do capital. Reforma do estado. Política educacional.

**Abstract:** In this article we discuss the redefinition of the state from the crisis of capital and the resulting changes in public policies in education, not only regarding its financing mainly to its design. The text aims to pinpoint the causes of the current crisis in education and emphasize the responsibility of neoliberalism in the direction that education has taken in Brazil. The analysis focuses on a review of studies of authors who research on the effects of neoliberalism in education. It is concluded that the educational policies adopted by the State are directed to the logic of neoliberalism with the rationalization of resources, among other factors.

**Keywords:** Crisis of capital. State of reform. Education politics.

## Introdução

Vivemos a crise do capital ou a crise do Estado? Quem são os culpados por estas supostas crises? A culpa pela crise da educação é do capital ou do Estado? Que implicações a nova morfologia do trabalho traz para a educação? Qual a saída para a crise da qualidade da educação? O que fazer para superar esta crise?

Perguntas como estas cercam nosso imaginário ao estudarmos o neoliberalismo, a reforma do Estado e o atual quadro da educação no Brasil.

Segundo Antunes (2001), nos últimos quarenta anos, ocorreram sucessivas transformações do capital. O século XX é a era da degradação do trabalho, pois, após o esgotamento do modelo taylorista-fordista, ou seja, da produção e do consumo em massa, vivemos hoje a era da máxima financeirização da economia e da produção, em que a lógica do mercado é ao mesmo tempo vender e financiar. A informalização e a terceirização traduzem a nova morfologia do trabalho – o toyotismo –, na qual o intelecto se converteu em mercadoria.

Nesse sentido, a educação é vista também como mercadoria, pois as políticas públicas educacionais, adotadas pelo Estado, estão voltadas para a lógica do neoliberalismo.

## 1 Liberalismo e neoliberalismo

De acordo com Morais (2001), a partir de 1776, com a publicação de *A riqueza das nações*, de Adam Smith, a economia ganhou um novo modelo de atuação, a doutrina liberal, em que se pregava a necessidade de desregulamentar e privatizar as atividades econômicas, ou seja, reduzir as funções do Estado na economia. Para Smith, as funções do governo se restringiam à manutenção da segurança interna e externa do país; à garantia da propriedade e dos contratos e à responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública. Além disso, salienta a importância da livre iniciativa na economia:

*Smith afirma que o mundo seria melhor – mais justo, racional, eficiente e produtivo – se houvesse a mais livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por regulações e monopólios garantidos pelo estado e pelas corporações de ofício (MORAIS, 2001, p. 13).*

O liberalismo, doutrina que se movia contra as instituições reguladoras do feudalismo, contra as corporações de ofício e contra o Estado mercantilista, defende que o mercado é a melhor saída para o sucesso:

*Mais uma vez afirma-se que o mercado é o melhor caminho para gerar eficiência, justiça e riqueza. Eficiência, porque propicia o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui o trabalho de modo mais econômico. Justiça, já que, pelo aumento de volume de produtos, difunde-se o benefício. Os resultados da liberdade econômica são a paz e a harmonia internacional (MORAIS, 2001, p. 16).*

Porém, há um movimento contra este progresso, são os regulamentos estatais, ou seja, a política econômica dirigista do mercantilismo e as corporações (sindicatos). Tais regulamentações eram amparadas pela legislação. Na Inglaterra, por exemplo, vigoravam as Leis dos Pobres, Lei dos Aprendizes e a Lei do Domicílio, leis estas que regulamentavam materiais, técnicas, preços, monopólios, mão de obra etc. Havia um excesso de regulamentações que acabavam por impedir os aperfeiçoamentos na indústria.

De acordo com Morais (2001), além disso, Smith dizia que as corporações eram outro meio de regulamentar a economia, pois baixavam normas duras referentes à mão de obra, salário, emprego, aprendizagem, assistência. O governo regulamentava a existência de corporações. Em suma, a tradição liberal baseia-se em dois grandes princípios: a procura do interesse próprio conduz ao ajustamento entre os indivíduos e a uma determinada harmonização dos diferentes esforços e vontades; e o poder político deve ser cuidadosamente limitado pela lei.

Morais (2001, p. 28) afirma que “o século XIX foi também coroado por severas crises de superprodução, pânico financeiro e pela disputa de grandes potências na corrida para dominar impérios neocoloniais. Suas primeiras décadas foram marcadas por guerras continentais e sucessivas revoluções. Esse clima fortaleceria o tema da ‘rebelião de massas’”.

Neste cenário político, econômico e social emerge a doutrina keynesiana, com a publicação da “Teoria geral do emprego, do juro e da moeda”, de John Maynard Keynes, em 1936. Segundo essa doutrina, “o Estado deveria planejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público desse modo regularia as oscilações de emprego e investimentos, moderando as crises econômicas e sociais” (MORAIS, 2001, p. 31).

Segundo o mesmo autor, já o neoliberalismo tem sua inauguração com Hayek, em 1944, com a publicação de “O caminho da servidão”. Esse livro opunha-se aos socialistas e posicionava-se contra qualquer política econômica ou social regulamentadora. O neoliberalismo inaugura o retorno do liberalismo.

Consolidava-se, então, segundo Morais, “um novo mundo político, marcado pela negociação entre corporações empresariais e proletárias, intermediadas e institucionalizadas pelo poder público” (p. 31). O retorno do liberalismo viria então a partir da metade dos anos 70, quando programas neoliberais tomaram poder: com Margaret Thatcher, na Inglaterra, em 1980; com Reagan, nos Estados Unidos, em 1982; e com Helmut Kohl, na Alemanha. Esta nova doutrina representa um ataque às formas de regulação econômica, ao socialismo, ao keynesianismo, ao estado de bem-estar social, ao terceiro-mundismo e ao desenvolvimento latino-americano. Segundo o neoliberalismo, a sobrecarga do Estado levava à ingovernabilidade das democracias, e para solucionar tal problema supunham “limitar a participação política, distanciar a sociedade e o sistema político, subtrair as decisões administrativas ao controle político” (MORAIS, 2001, p. 16).

## **2 A reforma do Estado**

As principais ideias neoliberais para reformar o Estado são privatizar empresas estatais e serviços públicos e transferir ao setor privado as atividades produtivas. A privatização prega também a transferência das atividades sociais para a iniciativa privada. Lembrando que os “grandes males” do Estado intervencionista eram a regulação legislativa. O Estado transforma-se em instrumento de grupos de pressão e ocorre o crescimento das despesas públicas e da tributação. Isso, para os neoliberais, causa a crise da eficácia e da produtividade. Sua salvação viria com a globalização financeira, com a liberação da economia mundial, com a internacionalização das atividades econômicas, pois estas limitam a ação do Estado. “A ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais” (MORAIS, 2001, p. 39).

Segundo Morais (2002), as narrativas neoliberais oferecem explicações para a crise e alternativas para a sua superação. Suas causas

estariam nos problemas derivados das políticas sociais, pois os custos crescentes, os efeitos destrutivos e os resultados desastrosos acentuavam a crise. Em contrapartida, a superação da crise estava na hegemonia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, de distribuição de bens, serviços e rendas e como remunerador dos empenhos e engenhos. O mercado configura-se como base da riqueza, da eficiência e da justiça, sendo que a intervenção estatal sobre a economia deve ser controlada legalmente, pois acabam por desviar recursos das atividades produtivas para atividades improdutivas.

As narrativas neoliberais, segundo Morais, desenvolvem uma forte retórica contra o estado de bem-estar social, em que é preciso “exorcizar” a democracia de massas, restringir e equilibrar os orçamentos. A Reforma do Estado viria com a libertação da máquina estatal e do universo da democracia representativa, com a luta contra a entrada das massas na vida política e da limitação do sufrágio.

Além disso, a ideia de privatizar, ou seja, transferir para o privado o bem público ou sua administração e de terceirizar significavam descentralizar a deliberação coletiva, gestão e contratação flexíveis, ajustes permanentes na duração e na qualidade do trabalho, vínculo estrito entre salário e desempenho, individualizações das remunerações, percursos profissionais não padronizados, além de núcleos gestores mais ou menos enxutos.

Segundo Peroni (2006, p. 11), “para a teoria neoliberal não é o capitalismo que está em crise e sim o Estado. A estratégia, portanto é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado; assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado para que ele possa ser mais eficiente e produtivo”.

Porém, para autores como Meszáros, Antunes e Harvey, ocorre uma crise estrutural do capital. “Para Antunes (1999), a crise do fordismo-keynesianismo era a expressão fenomênica de uma crise estrutural do capital propiciada por uma tendência decrescente na taxa de lucros” (PERONI, 2006, p. 12-13). “Para a terceira via, o Estado deve repassar as políticas sociais para a sociedade, através do Terceiro Setor; para o Neoliberalismo, deve transferi-las para o mercado, através das privatizações” (PERONI, 2006, p. 17).



O Terceiro Setor entendido como atividades públicas desenvolvidas por particulares, ainda segundo esta autora, o “Terceiro Setor multiplicou-se em um contexto de crise do estado-Providencia, período em que o neoliberalismo tem como objetivo fundamental a desregulamentação da economia, tentando retirar o poder do Estado para esvaziar o poder do voto” (PERONI, 2006, p. 19).

O plano de Reforma do Estado no Brasil pode ser evidenciado neste trecho de Peroni:

*No plano de Reforma do Estado as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada. As estratégias de Reforma do Estado no Brasil são: a privatização, a publicização e a transferência (PERONI, 2006, p. 21).*

### **3 A crise do capital e a educação**

Segundo Gentili, após a ditadura militar, os países da América Latina que estavam quebrados economicamente foram tomados pela expansão do neoliberalismo. “A partir da aplicação de um conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida” (GENTILI, 1998, p. 13).

Os organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, preocupados com o pagamento da enorme dívida externa dos países da América Latina, impuseram uma política de descentralização, ou seja, de eliminação das políticas sociais por meio do neoliberalismo, assim poderiam destinar mais recursos para pagar a dívida, ao mesmo tempo reproduzi-la. Este é o chamado Consenso de Washington, que formulou um conjunto de dez recomendações: disciplina fiscal (ou seja, cortar gastos); redefinição das prioridades do gasto público (necessidades de planejamento estratégico); reforma tributária; liberalização do setor financeiro (com circulação do capital sem barreiras, ou seja, sem impostos); manutenção de taxas do câmbio repetitivas (estabilização da moeda); liberação comercial; atração de aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais.

Salienta-se que foi necessário um conjunto de regras da eloquência para legitimar o “consenso”. Na educação, a gestão baseada na predominância dos técnicos, ou seja, importância do aspecto técnico em detrimento do social.

Segundo Gentili (1998), na visão neoliberal, a educação latino-americana enfrenta uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. A expansão acelerada da oferta educacional durante a segunda metade do século produziu uma progressiva deterioração da qualidade. A América Latina estaria passando por uma profunda crise de gestão das políticas educacionais. Segundo o neoliberalismo, o Estado é incapaz de gerir políticas sociais. Assim, é necessário “transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

#### **4 As implicações da nova ordem econômica para a educação**

Na educação, o processo de Reforma do Estado pode ser percebido a partir da descentralização das atribuições do Estado para o público não estatal mediante vários programas e projetos, como o Programa Brasil Alfabetizado, as creches comunitárias, o Planfor, o PDDE etc.

A partir do “Consenso de Washington” e de suas “recomendações”, vimos, nas palavras de GENTILI, “uma redução progressiva do gasto público” e uma “crescente” diminuição dos gastos de capital (com a consequente deterioração das condições de infraestrutura dos sistemas). Gentili enfatiza:

*O Consenso de Washington abre muitas interrogações acerca das possibilidades estratégicas de uma alternativa democrática para o neoliberalismo. De qualquer maneira, também nos apresenta algumas claras evidências. Uma delas é fundamental para concluir o presente capítulo: depois do dilúvio neoliberal, nossas escolas serão muito piores do que já são agora (GENTILI, 1998, p. 35).*

Tais recomendações foram ditadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. O BM

apresenta um pacote de medidas para a reforma da educação de primeiro grau nos países em desenvolvimento. Na América Latina, especificamente no Brasil, seus efeitos estão mais no sentido de produzir ineficiência, má qualidade do ensino e desigualdade no sistema escolar, pois nas palavras de Rosa Maria Torres “as políticas e estratégias recomendadas pelo BM contêm serias fragilidades na sua conceituação e fundamentação” (TORRES, 2000, p. 127), ou seja, tais políticas estão potencializando discursos e práticas excludentes.

Segundo Torres, no pacote de reforma do BM destacam-se como elementos distintivos: a prioridade depositada sobre a educação básica; a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa; a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; a descentralização (descentralização de quê?) e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; a convocação para maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso do setor privado e dos organismos não governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação; a mobilização e a elaboração eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; um enfoque setorial; e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

De acordo com Torres, o BM propõe políticas para melhorar as práticas educacionais, as quais seriam: melhorar o currículo efetivo; proporcionar livros didáticos e guias didáticos para os professores; estabelecer, manter e controlar um tempo fixo de instrução; formação docente em serviço (continua programas curtos, visitas e intercâmbios, educação a distancia etc.); uso do rádio interativo como sistema de ensino na sala de aula (como complemento ou substituto do docente); uso de instrução programada (com indicações detalhadas passo a passo); complemento nutricional por meio de merenda escolar ou de pequenos lanches; identificação e tratamento de outros problemas de saúde (infecções parasitárias, problemas de visão e de audição); educação pré-escolar (particularmente para os setores menos favorecidos). Porém, estas políticas, no entendimento de Torres, supõem “uma proposta que contribui para reforçar, em vez

de modificar, as tendências predominantes no sistema educativo e na cultura escolar convencionais” (p. 176).

Ideia que é reforçada ainda nesta passagem:

*Há um mecanismo do funcionamento do Banco Mundial que se vincula ao Fundo Monetário Internacional muito claramente: sem o aval do Fundo, não há possibilidade de se estabelecer negociações com o Banco. Isto é importante porque muitos economistas têm falado no ‘consenso de Washington’ como uma das forças que impõem a lógica do ajuste estrutural no mundo (TORRES, 1995, p. 124).*

Torres lembra Coraggio, quando diz que “devido [ao] fato de o Banco Mundial ser composto primordialmente por economistas e não educadores, o objetivo final seria a eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital, com o qual um dos resultados é a supervalorização das medidas quantitativas do ‘êxito’ de uma política” (TORRES, 1995, p. 127).

Para concluir a ideia de Torres, evidenciamos este parágrafo:

*De fato, as prioridades ditadas pela lógica econômica parecem não coincidir com as prioridades propostas pela construção de um modelo educativo legitimamente centralizado na qualidade e na equidade, autenticamente comprometido com a aprendizagem e com sua melhoria. Supõe um enfoque sistêmico da educação, uma visão de longo prazo, uma estratégia de mudança muito mais radical do que o BM parece disposto a sustentar e apoiar. Supõe reverter, em vez de reforçar, as prioridades e as ênfases tradicionalmente conferidas no setor educativo, colocar a escola efetivamente no centro, partir dela mais que ‘cair de paraquedas’ nela, contar com os professores como interlocutores e atores privilegiados da reforma educativa.*

Em suma, na visão neoliberal, o sistema educacional deve se converter em um mercado, e o caminho para a saída da crise é consultar quem melhor entende de mercado, os empresários, por isso a justificativa para se “consultar” tais organismos internacionais.

## Considerações finais

Autores preocupados com a precarização do trabalho, como Ricardo Antunes, defendem a tese de que a crise está no capitalismo e não no Estado e que isso traz implicações nas relações de produção, ou seja, no trabalho. A crise estrutural do capitalismo, por ser um modelo super explorador, chega a um momento em que não há consumidores, e o sistema entra em crise. O padrão de acumulação fordista-taylorista entra em crise. Além disso, a nova morfologia do trabalho, com a informalização e a terceirização, produzem uma maior flexibilização, em que se tem descompromisso com as leis trabalhistas, além da desregulamentação do trabalho, com contratos terceirizados e temporários.

Outro aspecto levantado pelos autores anteriormente citados é o fato de que, na visão neoliberal, o estado de bem-estar social intervindo na economia e sendo responsável pelas políticas públicas quebra a máquina. É necessário tornar tudo mercadoria e todos consumidores. Aí se inclui a educação; vemos então a sua mercantilização.

Os organismos internacionais estão preocupados mais com o pagamento da dívida externa pelos países devedores do que com a melhoria da qualidade da educação. Suas políticas não traduzem mudanças significativas e sim reforçam a reprodução das desigualdades, conforme ideias explicitadas por Torres.

Portanto, a crise do capital e a redefinição do papel do Estado como provedor de políticas educacionais têm se caracterizado como reprodução de uma falsa democracia e de uma falsa melhoria na qualidade da educação, pois a lógica adotada na educação dos países em desenvolvimento é a lógica do capitalismo, no que concerne à mercantilização de tudo, o que produz e reproduz as desigualdades econômicas e sociais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: política de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

GENTILI, P. O consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e

imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-39.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: ed. SENAC, 2001.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002. p. 13-24.

PERONI, Vera Maria. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera; BAZZO; PEGORARO (Org.). **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-135.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.



## A FUNÇÃO DA VOGAL EPENTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA SÍLABA CV<sup>1</sup>

Edson de Freitas GOMES<sup>2</sup>  
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA  
edsongomes@ufpa.br

**Resumo:** *Este artigo tem o propósito de mostrar a ocorrência da epêntese em palavras faladas por 16 (dezesesseis) informantes do bairro do Mutirão e da comunidade do Ipixuna, em Abaetetuba-Pará, levando-se em consideração fatores socioculturais, tais como gênero, idade e escolaridade, que influenciam o modo de vida das pessoas, bem como os atos linguísticos. As gravações foram feitas em gravador digital Linear PCM Recorder LS-10, a partir de um **corpus** composto por 8 (oito) palavras da língua portuguesa. Depois de coletados, os dados foram analisados, a fim de se obter um resultado dessa análise.*

**Palavras-chave:** *Epêntese. Vogal alta. Vogal média alta.*

**Abstract:** *This article aims to show the occurrence of epenthesis in words spoken by (16) sixteen informants in the neighborhood of Mutirão and community Ipixuna Abaetetuba-Pará, taking into consideration sociocultural factors such as gender, age and education, that influences the way of life and also acts language. The recordings were made using a digital recorder Linear PCM Recorder LS-10, from a corpus of 8 (eight) words of Portuguese. Once collected, data were analyzed in order to obtain a result of these.*

**Keywords:** *Epenthesis. High vowel. Vowel high average.*

### Introdução

A epêntese é um fenômeno que vem se tornando uma característica dos falantes do português brasileiro. Por isso é importante desenvolver pesquisas com maior profundidade sobre o fenômeno, a fim de conhecê-lo e dominá-lo melhor, e para que possamos dispor de material escrito para futuras pesquisas, haja vista ser a epêntese muito utilizada devido ao significativo número de palavras em que ela ocorre.

---

<sup>1</sup> Consoante Vogal.

<sup>2</sup> Técnico-Administrativo da UFPA e Mestre em linguística pela Universidade Federal do Pará.



O objetivo deste trabalho é verificar com que regularidade ocorre o fenômeno da epêntese nas palavras utilizadas na fala dos moradores do bairro do Mutirão e da comunidade do Ipixuna, no município de Abaetetuba-Pará e qual é a vogal mais utilizada para formar o núcleo da sílaba nestas palavras, se a vogal alta **I** ou a vogal média alta **E**.

Inicialmente, construímos um referencial teórico que aborda a epêntese, com o fito de embasarmos o trabalho, a partir da visão de alguns autores, em material escrito que tratam do fenômeno. A metodologia nos mostra quais os passos que devemos seguir para a construção do trabalho, o qual inclui pesquisa de campo, em que são levados em consideração fatores socioculturais. O *corpus* do trabalho está composto pelas palavras que foram utilizadas com os informantes durante as entrevistas.

Posteriormente, apresentamos a análise dos dados coletados, os quais apresentam como resultado uma pequena amostra do uso da epêntese pelos informantes do bairro do Mutirão e da comunidade do Ipixuna. Em seguida, concluímos com os comentários feitos sobre os resultados obtidos. Finalmente, temos as referências bibliográficas, que fazem parte de um conjunto de obras que abordam a epêntese.

## 1 O Fenômeno da Epêntese

A vogal epentética ocorre entre duas consoantes não líquidas. De uma forma CC (Consoante-Consoante) passa-se a outra forma CVC (Consoante-Vogal-Consoante). No caso do Português brasileiro, entre as consoantes é emitida a vogal alta /i/. Segundo Parlato-Oliveira (2005), “A língua portuguesa brasileira apresenta o fenômeno de epêntese perceptual com a inserção da vogal /i/. [...] a epêntese perceptual é um fenômeno fonético e não o resultado de propriedades ortográficas, lexicais ou gramaticais da língua.”

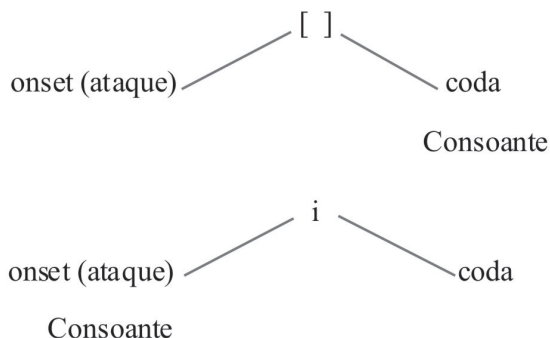
A epêntese vocálica tem como objetivo principal corrigir uma estrutura vocálica mal formada, fazendo com que certas consoantes que ocupavam a posição de coda<sup>1</sup> passem-na para a posição de *onset*<sup>2</sup>, dando um núcleo vocálico a uma sílaba que não o tem ou formando ditongos.

---

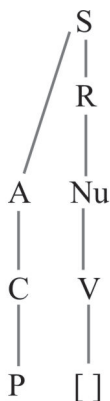
<sup>2</sup> Consoante localizada no final da sílaba.

<sup>3</sup> Consoante localizada no início da sílaba.

Hora *et al* (2009, p. 76) diz que “algumas línguas apresentam codas com comportamentos diferenciados, dependendo de sua posição, se interna ou final. Além de apresentar a inserção de uma vogal, transformando a coda em *onset*.”, conforme mostrado no esquema abaixo.



A seguir apresentamos a seguinte representação para silabação da primeira sílaba da palavra *pneu*<sup>3</sup>:



Na representação, o P indica o traço da consoante e o colchete indica a posição vazia do núcleo da sílaba, que é preenchido com a epêntese.

Collischonn (2003, p. 21) assim descreve a epêntese:

*[...] a epêntese ocorreria ainda no componente lexical da fonologia do português brasileiro, como resultado do*

<sup>4</sup> S – sílaba. A – ataque. Nu – núcleo. C – consoante. V – vogal.

*processo de silabação. Durante a silabação, uma consoante não apta a ocupar uma posição silábica de ataque ou coda permaneceria não ligada a nenhum nó silábico (chamamos essa consoante de consoante perdida). A existência de uma dessas consoantes perdidas na representação fonológica desencadearia a criação de uma sílaba estrutural, desprovida ainda de núcleo vocálico, mas a qual permite a associação da consoante perdida em posição de ataque [...].*

Há que se considerar que os brasileiros, ao aprenderem o inglês como língua estrangeira, fazem uso de uma vogal como estratégia para a formação de sílabas. Nas formas ‘stop’ [ɪʒtɔp] > [ɪʒtɔpi]; ‘fish’ [fɪʃ] > [fɪʃi], por exemplo.

Para Bisol *apud* (Neves, 1999, p. 730), “A vogal epentética realiza-se o mais das vezes como [i], ocorrendo também [e], em alguns dialetos, mas somente em posição pretônica, como em *futebol*, *peneu* ou *pneumonia*, todas com a alternante de vogal alta: *futibol*, *pineu*, *pineumonia*.”

Esse é o caso mais frequente de epêntese, porém, no nível da flexão, podemos encontrá-la em palavras que terminam em **R** ou **L** e que no plural se acrescenta **S**. Segundo Bisol, quando o S aparece em posição de coda é sinal de que se pode desenvolver uma vogal epentética. Podemos usar como exemplo as palavras *mar* e *mal* do português, e a palavra *dólar* do inglês.

mar > mars > marVs > mares

mal > mals > malVs > males

dólar > dolars > dolarVs > dólares

No português brasileiro, a epêntese vem se tornando um fenômeno recorrente, devido ao uso frequente do fonema /i/ nas posições interna, final e inicial. No caso da epêntese inicial, a ocorrência está relacionada à proibição, tanto do português como de algumas línguas romanas, do ataque inicial de s+obstruente, herança recebida do latim. Como exemplo, temos as palavras: *istrela* (estrela), *ispaço* (espaço) e *istranho* (estranho).

Trabalhamos nesse artigo com a hipótese de que encontraremos, nas falas dos entrevistados, registros que estão relacionados à idade e à escolaridade dos informantes, como no uso da palavra “advogado”,

que é muito falada pelas pessoas com idade mais elevada e de baixa escolaridade, no município de Abaetetuba, usando a vogal epentética, média alta **e**, o que faz com que tenhamos ad**E**vogado. Outro exemplo que podemos citar é a palavra “pneu”, em que é recorrente o uso da forma com a vogal média alta **e**, independentemente de idade e escolaridade, resultando em p**E**neu. Estas palavras, quando recebem o **e** epentético é porque o fenômeno acontece na palavra em posição pretônica.

## 2 Metodologia

Para a realização do trabalho, foram selecionados 16 informantes das zonas urbana e rural do município de Abaetetuba-Pará. A localidade da zona urbana é o bairro do Mutirão, e a da zona rural é a comunidade do Ipixuna. Foram levados em consideração fatores extralinguísticos, como sexo, idade e escolaridade, sendo oito informantes da zona urbana e oito informantes da zona rural. Dos 16 informantes, oito são homens e oito são mulheres. A faixa etária selecionada foi oito informantes de 18 a 30 anos e oito informantes de 40 a 70 anos. A escolaridade exigida foi a seguinte: oito informantes que houvessem cursado até a 4ª série do Ensino Fundamental, e oito informantes que tivessem o Ensino Médio completo. As gravações foram feitas em gravador digital Linear PCM Recorder LS-10, a partir da aplicação de um questionário composto por oito palavras que fazem uso da vogal epentética.

Ao selecionarmos as oito palavras para serem pronunciadas pelos informantes, levamos em consideração o grau de dificuldade que estes teriam para proferir algumas delas, por serem difíceis de contextualizá-las. Por isso só utilizamos palavras que apresentariam o menor grau de dificuldade para a pronúncia dos informantes, razão pela qual tivemos que deixar de fora do questionário muitas outras palavras que apresentam a epêntese. Neste trabalho, adotamos os termos utilizados por Silva (2005): *vogal alta anterior não-arredondada* para o **i**, e *vogal média alta anterior não-arredondada* para o **e**.

As 16 gravações foram realizadas nos dias 18 e 19 de novembro de 2011. O tempo total das gravações foi de 29 minutos e 33 segundos.

## 2.1 Corpus

O *corpus* do trabalho está constituído por oito palavras da Língua Portuguesa, nas quais verificaremos a ocorrência do fenômeno da epêntese. Examinaremos também em qual vogal das palavras que foram apresentadas há mais ocorrências desse fenômeno por ocasião da pronúncia dos entrevistados, se a vogal alta **i** ou se a vogal média alta **e**. As palavras selecionadas para o questionário foram as seguintes: abdômen, absorvente, adquirir, advogado, objetivo, objeto, pneu, psicólogo.

## 2.2 Análise dos dados

A seguir, apresentamos os dados das entrevistas coletadas, em forma de tabelas, para que possamos visualizar melhor o fenômeno da epêntese, o que deverá facilitar a compreensão.

| Palavras           | Uso da vogal <b>I</b> | Uso da vogal <b>E</b> |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|
| Abdômen            | 16 informantes        |                       |
| Absorvente         | 16 informantes        |                       |
| Adquirir           | 16 informantes        |                       |
| Objetivo           | 16 informantes        |                       |
| Objeto             | 16 informantes        |                       |
| <b>Porcentagem</b> | 100%                  |                       |

**Tabela 1**

As palavras da tabela 1: **abdômen**, **absorvente**, **adquirir**, **objetivo** e **objeto** foram faladas por todos os informantes com o uso da vogal alta **i**, 100% de registros, o que resultou em ab**I**dômen, ab**I**sorvente, ad**I**quirir, ob**I**jetivo e ob**I**jeto. O resultado mostrou-nos que a epêntese nessas palavras se dá com a vogal **i**, independentemente de faixa etária, sexo e escolaridade dos informantes. Os dados nos mostraram que as formas usadas pelos falantes foram aquelas que se ouve com maior

frequência nas localidades objeto da pesquisa. Por outro lado, nenhum dos informantes usou a vogal **e** nas cinco palavras objeto da entrevista, o que de certa forma confirma a nossa suposição de que não é comum as pessoas fazerem uso dessa vogal cotidianamente ao pronunciarem essas palavras.

| <b>Palavra</b>     | Uso da vogal <b>I</b> | Uso da vogal <b>E</b> |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|
| Advogado           | 14 informantes        | 02 informantes        |
| <b>Porcentagem</b> | 87,5%                 | 12,5%                 |

**Tabela 2**

A palavra da tabela 2, **advogado**, foi falada por 14 dos 16 informantes com o uso da vogal alta **i**, resultando na forma ad**I**vogado, o que representa 87,5% de ocorrência. Apenas dois informantes pronunciaram a palavra com a vogal média alta **e**, resultando na forma ad**E**vogado, que representa 12,5% de registros. Esses dois informantes estão na faixa etária de 40 a 70 anos e cursaram até a 4ª série do Ensino Fundamental. Esse resultado vai de encontro a nossa hipótese inicial, que seria a de encontrar o registro de aproximadamente quatro informantes fazendo uso desse registro da palavra, por acreditarmos que os informantes mais velhos e com menor escolaridade falariam a palavra advogado com a vogal **e**; e havia quatro informantes com essas características, porém apenas dois pronunciaram a palavra dessa forma.

| <b>Palavra</b>     | Uso da vogal <b>I</b> | Uso da vogal <b>E</b> |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pneu               | 12 informantes        | 04 informantes        |
| <b>Porcentagem</b> | 75%                   | 25%                   |

**Tabela 3**

Na tabela 3, temos a palavra “**pneu**”, que foi falada por 12 dos 16 informantes com o uso da vogal alta **i**, e, como resultado, tivemos p**I**neu, o que representa uma porcentagem de 75%. Quatro dos informantes falaram a palavra do questionário com a vogal média alta **e**, o que resultou

na palavra pEneu. Esse número representa 25% dos informantes. A ocorrência predominante da forma pIneu, 75%, causou-nos certa surpresa, pelo fato de termos observado, antes deste trabalho, que as pessoas do município e entorno faziam uso com bastante frequência da forma pEneu, independentemente da idade e da escolaridade. Esse resultado nos levou a acreditar que os informantes talvez tenham optado por essa forma por desejarem falar “corretamente” ou mais elegantemente, pois essa não parece ser a realidade desses falantes, ou seja, não nos parece que seja comum o uso dessa forma por aquelas pessoas. Os informantes, predominantemente, serem originários de outro município e moram em locais em que a forma pEneu é largamente usada.

| Palavra            | Uso da vogal I | Uso da vogal E |
|--------------------|----------------|----------------|
| Psicólogo          | 15 informantes | 01 informante  |
| <b>Porcentagem</b> | 93,75%         | 6,25%          |

**Tabela 4**

Por último, temos na tabela 4, a palavra “**psicólogo**” que foi falada por 15 dos 16 informantes usando a vogal alta **i**, 93,75%, resultando na forma pI**psicólogo**. Apenas um informante falou com a vogal média alta **e**, representando 6,25%, que resultou em pE**psicólogo**. Essa pronúncia nos causou também surpresa, porque não esperávamos o registro da palavra com a vogal **e**. Principalmente porque o informante compõe o grupo das pessoas com maior escolaridade, cuja expectativa mais provável seria falar pI**psicólogo**, assim como os demais.

| Advogado  | Mutirão       | Ipixuna       | Porcentagem |
|-----------|---------------|---------------|-------------|
| adIvogado | 7 informantes | 7 informantes | 87,5%       |
| adEvogado | 1 informante  | 1 informante  | 12,5%       |

**Tabela 5**

Na tabela 5, fazemos um quadro comparativo entre a epêntese na palavra **advogado** nas localidades objeto do estudo, Mutirão e Ipixuna, considerando a ocorrência da epêntese com a vogal alta **i** e com a vogal

média alta **e**. A porcentagem foi calculada sobre a quantidade total de informantes nas duas localidades. Como podemos constatar, dos 16 informantes, apenas dois falaram a palavra advogado, fazendo a epêntese **e**, o que dá uma porcentagem de 12,5%, resultado muito aquém da expectativa de ambas as localidades, para esse registro. As duas localidades registraram o mesmo número de ocorrências. O esperado seria que os oito informantes com baixa escolaridade falassem ad**E**vogado, mas é ad**I**vogado que aparece em 87,5% dos registros.

| <b>Pneu</b> | p <b>I</b> neu | p <b>E</b> neu | <b>Porcentagem</b> |
|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| Mutirão     | 5 informantes  | 3 informantes  | 37,5%              |
| Ipixuna     | 7 informantes  | 1 informante   | 12,5%              |

**Tabela 6**

Na tabela 6, mostramos a porcentagem de uso da vogal média alta **e** em relação à vogal alta **i**. Podemos observar que dos oito informantes do Mutirão, três usaram a vogal média alta na epêntese, 37,5%, resultado que mais se aproxima do esperado, considerando a hipótese de que é comum no município a expressão p**E**neu. Já no Ipixuna, a ocorrência foi ainda mais discreta, apenas um informante, 12,5, usou a vogal média alta. Esse resultado foi muito diferente do esperado, por se tratar de uma localidade da zona rural de Abaetetuba que apresenta a possibilidade maior de ocorrência de p**E**neu.

| <b>Mutirão</b> | p <b>I</b> neu | p <b>E</b> neu |
|----------------|----------------|----------------|
| Homem 18 - 30  | X              |                |
| Homem 40 - 70  |                | X              |

**Tabela 7**

Na tabela 7, em relação à palavra *pneu*, houve diferença entre os informantes homens, do Mutirão, quanto ao fator idade, haja vista que os dois informantes mais jovens pronunciaram p**I**neu, enquanto que os dois mais velhos pronunciaram p**E**neu. Nesse caso, houve diferença



de registro da palavra quando se tratou de informantes com idades maiores.

### Conclusão

Concluimos este trabalho com a certeza de que a utilização da vogal epentética na modalidade oral é muito comum entre os falantes do português brasileiro. Foi possível constatarmos que, embora pensemos que estamos certos de que determinados falantes fazem uso de palavras em certa perspectiva, no momento em que colhemos os dados desse falante podemos nos surpreender com o resultado obtido, porque a expectativa pode não se confirmar. Neste trabalho tivemos a oportunidade de perceber isso.

No caso da palavra *advogado*, por exemplo, esperávamos que os entrevistados mais velhos e com menor escolaridade falassem-na adEvogado, mas apenas a metade deste grupo de entrevistados confirmou o esperado. Assim como a palavra *pneu*, que a expectativa seria que todos ou a maioria dos 16 informantes falassem pEneu, mas somente quatro informantes, 25% corresponderam ao esperado.

Na comparação da pronúncia da palavra *pneu* nas duas localidades pesquisadas, houve de certa forma uma inversão do resultado esperado, porque no bairro do Mutirão, que fica na zona urbana, esperávamos que a pronúncia pIneu fosse a mais comum. Mas foi em Ipixuna, que fica na zona rural, que obtivemos mais registros dessa forma, ou seja, é nessa localidade que os informantes mais usam a vogal alta *i*.

Assim, nos foi possível constatar que nem sempre será na cidade que encontraremos o registro de pronúncias mais próximo da chamada norma-padrão, de maior prestígio, como podemos observar no parágrafo acima, no exemplo da palavra *pneu*. Já com a palavra *advogado*, obtivemos o número de registros igual nas duas localidades, tanto com a vogal alta, como com a vogal média alta.

### REFERÊNCIAS

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **Gramática do português falado volume VII: novos estudos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

COLLISCHONN, Gisela. **Epêntese vocálica no português do Sul do Brasil**: variáveis extralinguísticas. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba, 2003, p. 21-27.

CONDURÚ, Marise Teles; PEREIRA, José Almir Rodrigues. **Elaboração de trabalhos acadêmicos**: normas, critérios e procedimentos. 4ª ed. Belém: 2010.

HORA, Demerval da; LUCENA, Rubens Marques de; PEDROSA, Juliene Lopes R. A inserção vocálica após a coda silábica: uma abordagem variacionista. In: HORA, Demerval da (Org.). **Vogais**: no ponto mais oriental das Américas. João Pessoa: Ideia, 2009.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Análise acústica da vogal epentética da língua portuguesa brasileira. In: HORA, Demerval da (Org.). **Vogais**: no ponto mais oriental das Américas. João Pessoa: Ideia, 2009.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.



## AUTISMO INFANTIL: PROPOSIÇÕES PARA MINIMIZAR IMPACTOS DO TRANSTORNO ENFRENTADO PELOS PAIS

Carlos **GAIA**  
Universidade Federal do Pará  
**carlosgaia@ufpa.br**

**Resumo:** *O artigo discute a caracterização do Autismo Infantil. O objetivo é contribuir com proposições que visam minimizar impactos do transtorno autista enfrentado pelos pais. É um tema ainda pouco conhecido e timidamente estudado por especialistas de diversos segmentos da sociedade, principalmente nas instituições de ensino e de saúde. Tem como principais características o sério comprometimento do desenvolvimento das habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. O texto é de grande relevância para a área da educação por discutir sobre um transtorno comportamental que afeta a relação entre o sujeito autista e a família, a escola e outros segmentos sociais. Os dados têm origem em estudos reflexivos com embasamentos teóricos a partir de pesquisa bibliográfica em fontes teóricas físicas e virtuais, motivados a partir da disciplina ministrada no curso de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico.*

**Palavras-Chave:** *Autismo. Família. Enfrentamento.*

**Abstract:** *This paper discusses the characterization of infantile autism. The aim is to contribute to proposals that seek to minimize impacts of autistic disorder faced by parents. It is a subject still little known and tentatively studied by experts from various segments of society, especially in educational institutions and health. Its main characteristics are the serious impairment of the development of reciprocal social interaction skills, communication skills and presence of behaviors, stereotyped interests and activities. The text is of great relevance to the field of education by discussing a behavioral disorder that affects the relationship between subject and autistic family, school and other social segments. The data come from studies with reflective Theoretical Foundation from literature sources in theoretical physical and virtual, motivated from the subject taught in the course of graduate-level academic master.*

**Keywords:** *Autism. Family. Combat.*

## Introdução

O texto apresenta discussão sobre o autismo infantil e focaliza para proposições de aspectos que podem se caracterizar como opções para minimizar impactos do transtorno autista infantil enfrentado pelos pais.

O autismo é considerado um transtorno que se caracteriza pelo desligamento do sujeito da realidade exterior pela sua criação mental de um mundo autônomo. Ao atingir o membro de um grupo familiar ele desencadeia o chamado estresse familiar e que atinge pai, mãe e às vezes até irmãos. É, pois, caracterizado pelo sério comprometimento do desenvolvimento das habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.

Entre as principais características do autismo infantil está a dificuldade de comunicação; de se relacionar socialmente; pouco ou nenhum contato visual; irregularidade de habilidades motoras; excesso de raiva, demonstrado sem causa; e dificuldade de aprendizado com tradicionais métodos de ensino. Distúrbios que podem afetar diretamente a relação familiar e escolar.

De acordo com o grau de gravidade do transtorno autista, uma criança pode apresentar problemas na fala, na aprendizagem, no relacionamento e até agressividade, podendo desencadear uma sobrecarga emocional excessiva aos pais, causando-lhes um alto grau de estresse, mais especificamente aos cuidadores diretos, que geralmente são as mães. Estas são diretamente expostas a tais problemas em função de passarem a maior parte do tempo com o paciente, o que conseqüentemente compromete sua vida social, conjugal e profissional.

Diante desse contexto, propomo-nos a apontar possíveis alternativas para minimizar o impacto do autismo na família, que consiste numa combinação de fatores e processos que podem ser duradouros e intensos para se obter melhoras em relação ao problema.

Baseados nos estudos de especialistas, tais como Savóia (1999), Lipp e Guevara (1994), Pereira (2001), Schimdt e Bosa (2002/2003), tecemos proposições, indicando que um dos primeiros passos para o sucesso no tratamento é a identificação precoce do transtorno na criança, seguindo-se do acompanhamento de profissionais que irão estabelecer a orientação

devida, que consiste nas estratégias de enfrentamento, aconselhamento informativo, programas de treinamento dos pais, suporte social e o uso de medicamentos, entre diversas alternativas, como tratamento psicoterápico.

## **1 Características do autismo infantil**

Geralmente é caracterizado por uma interiorização intensa e fechamento sobre si mesmo, acompanhado por um pensamento desvinculado do real. O autismo infantil é um dos transtornos invasivos do desenvolvimento. Transtorno severo marcado pela incapacidade de se comunicar ou responder às outras pessoas. Segundo Schimdt e Bosa (2003), o autismo acarreta sérios danos ao desenvolvimento das habilidades de interação social recíproca, às habilidades de comunicação, bem como conduz a comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.

Pode haver um sério comprometimento da consciência da existência dos outros (apatia ou ausência de sensibilidade em relação às necessidades e sofrimentos dos outros). Para Bosa (2002), além de as crianças autistas terem suas relações interpessoais prejudicadas, ainda apresentam uma grande preocupação com objetos materiais e diversas anormalidades de linguagem e de movimentos físicos.

O autismo infantil se desenvolve nos dois primeiros anos de vida. Os meninos são mais propensos a essa anomalia que as meninas. Para Amy (2001), as crianças em idade média inferiores aos dois anos apresentam algumas manifestações precoces que poderiam ser observadas pelos pais, como falta de interesse por brinquedos, desinteresse em partilhar objetos e experiências de que goste, pobre contato visual, intolerância a contato físico, posturas e medos infundados, problemas alimentares, movimentos e comportamentos estereotipados, pouca atenção a adultos, crises de birra, regressão ou atraso na linguagem, comportamentos obsessivos, falta de brincadeiras imitativas, interesses restritos e estereotipados e deficiência também na linguagem não verbal.

As crianças autistas muitas vezes se saem bem em testes de habilidades de manipulação ou visão espacial e são capazes de proezas mentais incomuns. Elas podem gritar quando seu lugar à mesa é mudado, insistir sempre em carregar um determinado objeto (como

uma borrachinha), repetir obsessivamente um comportamento (como bater palmas), entregar-se a comportamento autodestrutivo (como bater a cabeça). Algumas crianças autistas podem apresentar, inclusive, atraso ou falta total da fala. No entanto, podem cantar um grande repertório de músicas e decorar poesias (APA, 1994).

As características de crianças autistas a seguir foram produzidas pela New York State Society for Autistic Children e traduzido pela Associação de Amigos do Autista (AMA), com sede em São Paulo.

- Não se mistura com outras crianças.
- Age como se fosse surdo.
- Resiste ao aprendizado.
- Não demonstra medo em perigos reais.
- Resiste à mudança de rotinas.
- Usa pessoas como ferramenta.
- Risos e movimentos não apropriados.
- Resiste a contato físico.
- Não mantém contato visual.
- Apego não apropriado a objeto.
- Às vezes é agressivo e destrutivo.
- Comportamento indiferente e arreadio.

Considerando a presença de um conjunto das características, pontuadas acima em uma criança autista, podemos inferir sobre a possibilidade de fatores impactantes no ambiente familiar ou escolar onde a criança convive rotineiramente. Tais impactos consequentes de situações atitudinais e comportamentais do autista refletem-se no relacionamento não interativo entre o autista e o seu interlocutor, seja familiar e/ou escolar; podendo agravar-se pela ausência de conhecimento sobre as características comportamentais da criança autista e o entendimento de como lidar com tais situações.

## **2 Impacto do autismo infantil na família**

Diante de um quadro de autismo no ambiente familiar, as consequências desse transtorno para os pais e parentes que cuidam do paciente podem ser extremamente prejudiciais. Schimdt e Bosa (2003) afirmam existirem características próprias do comportamento de uma criança autista; as quais somadas à severidade dessa anomalia podem

constituir estressores em potencial para familiares e/ou cuidadores. Neste sentido, o impacto deste fenômeno envolve uma série de fatores interatuantes, tanto no seio familiar quanto extrafamiliares. Tais impactos podem afetar a família ao longo do seu ciclo vital, levando-a ao fator nomeado por muitos estudiosos como “estresse parental ou familiar”.

Para Lipp (2000), “o estresse é uma reação do organismo em frente das situações extremamente difíceis e excitantes, provocando transformações psicológicas, físicas e químicas no organismo, podendo provir de fontes internas ou externas”.

De acordo com Lipp e Guevara (1994), indubitavelmente, as famílias que se encontraram em circunstâncias especiais, promotora de mudanças nas atividades de vida diária e no funcionamento psíquico de seus membros; veem-se diante de uma sobrecarga de tarefas, preocupações e cuidados especiais que podem provocar situações potencialmente indutoras de estresse e tensão emocional.

O estresse pode provocar sintomas físicos e psicológicos nos cuidadores diretos, e estudos recentes apontam que irmãos de crianças autistas são também diretamente afetados pelo impacto da enfermidade. Ainda Lipp e Guevara (*idem*) ressaltam que os possíveis efeitos psicológicos da reação do estresse são: ansiedade, pânico, tensão, angústia, insônia, alienação, dificuldades interpessoais, crise existencial, excesso de preocupação, dificuldade de concentração em assuntos que não se refere ao estressor, isolamento, tédio, ira, depressão, perda acentuada do desejo de participar de eventos e lazer.

Em função dos distúrbios de comportamento da criança autista, o grau de preocupação dos pais em relação ao bem-estar físico e psíquico, social e da linguagem da criança (falta de habilidade de socializar-se e tendências agressivas com os membros de sua família), acaba acarretando alto grau de estresse dos pais, mais especificamente àquela pessoa que passa mais tempo com o portador do autismo, como é o caso das mães. Dessa forma, elas acabam se tornando o alvo principal de problemas psicossociais.

Bignomotto (2000) diz que mães de crianças autistas apresentam mais estresse do que o pai. A explicação para isso é justamente o grau de responsabilidade das mães em relação ao problema, que é muito maior que o dos pais, pois estas se envolvem muito mais com as crianças,



acarretando a elas um grande prejuízo, não só na carreira profissional, como também na saúde mental e emocional. Já para os pais estas consequências são minimizadas por sua ausência rotineira no ambiente familiar, por geralmente estar mais envolvido com seu trabalho. Em todo caso, é indispensável a todos que se relacionam com sujeitos autistas o conhecimento, tanto das características do transtorno autista como dos princípios que permitem enfrentar o autismo infantil.

### **3 Proposições para o enfrentamento do autismo infantil**

Neste item apresentamos proposições baseadas em princípios atitudinais e comportamentais para os pais ou cuidadores interessados em atuar no enfrentamento do transtorno autista infantil que podem servir de parâmetros para minimizar impactos em ambientes sociais, na família ou escola.

As características típicas do transtorno autista podem acometer os familiares e/ou cuidadores diretos desse indivíduo, levando-os ao nomeado por muitos estudiosos como estresse parental ou familiar. Neste sentido, podemos assegurar que um dos grandes desafios consiste em como cuidar de pais que são vítimas desse fenômeno. Contudo, já existem alternativas que tratam o estresse familiar proveniente desse transtorno, em que se sugere um modelo que contemple as diversas variáveis envolvidas nesse processo.

Atualmente não se tem uma receita pronta ou uma linha definitiva e eficaz para a cura desse problema. Especialistas recomendam que quanto mais cedo se identifique o autismo, mais eficaz será o tratamento e, em alguns casos, a sua relativa recuperação, preparando a criança para um convívio social, haja vista quando adultos ainda conservam características autistas. As que se recuperam ou obtêm uma melhora sensível são descritas por seus parentes ou padrões como indivíduos meticulosos e dedicados a seu trabalho, porém inibidos na formação de relações íntimas.

Dentre muitos fatores que podem atenuar o impacto do autismo na família está a identificação precoce da doença, que, segundo Savóia (1999), as estratégias de enfrentamento diante do estresse familiar têm as seguintes funções: uma voltada para o problema, quando há uma mudança

nas relações entre pessoas e ambiente; e outra centrada na emoção, em que sua finalidade é adequar a resposta emocional ao problema. Desse modo, temos que a construção dessas estratégias de enfrentamento é extremamente relevante para superação de tais problemas, tanto no sentido da redução de sintomas nos filhos, como na diminuição da sobrecarga emocional dos pais, como podemos ver a seguir.

O aconselhamento informativo é uma atitude que consiste na identificação precoce do problema diagnosticado por um profissional da área, que a partir de então, os pais, não só se tornam conhecedores das possibilidades e limites de suas crianças autistas, mas também passam a interagir com outros pais, manifestando um sentido crescente de otimismo nas interações estabelecidas em casa e na comunidade escolar, por exemplo.

Programas de treinamento de pais, para Pereira (2001), é um modelo de treinamento focado no ensinamento de respostas centrais de motivação e responsividade para variadas situações que resultam na demonstração de interações entre pais e filhos. Avaliados como positivos, tais princípios estratégicos revelam que os pais passaram a se interessar mais pela interação com seus filhos, o que torna menos estressante o caráter da comunicação familiar. Segundo Pereira (*idem*), o resultado dessa estratégia resulta positivamente na redução do estresse dos pais.

Outra forma de minimizar o estresse na família é o uso de medicamentos em crianças portadoras do autismo, os quais proporcionam uma considerável melhora na função psicomotora e nos comportamentos descontrolados da criança, além de reverter a falta de sensibilidade social e de comunicação. Nesse caso, o benefício do tratamento reflete de forma positiva nos pais e no filho doente.

O suporte social tem sido um importante aliado na dinâmica familiar da criança autista, que, segundo Bosa (2002), com o acesso à assistência profissional competente, bons programas educacionais, estilo de vida familiar confortável e acesso à ajuda de uma pessoa especializada para desempenhar o papel de ajudante na família, é eficaz no enfrentamento do problema.

É importante destacar que altos níveis de apoio social resultaram em menores índices de estresse no ambiente familiar e também na redução dos problemas conjugais. Concordamos com Amy (2001) quando relata

que é importante a inclusão de crianças autistas em atividades fora de casa, que serviços tradicionais de apoio familiar, como aconselhamento, terapia de casal e treinamento dos pais, são atitudes significativas para auxiliar a família no melhor entendimento do problema e no enfrentamento das restrições comportamentais da criança em casa.

Para Pereira (2001), a identificação da gravidade do transtorno da criança (estresse), o suporte social da mãe e o lugar de controle percebido por ela foram significantes no ajustamento familiar. O ajuste familiar foi muito positivo quando o evento estressor externo da gravidade do problema se tornou menos severo e quando houve maior suporte social. Assim sendo, as dificuldades de criação da criança autista foi menos problemática.

Prado (1999), ao tentar estudar e compreender o transtorno do autismo, verificou que os meios de comunicação utilizados em família com crianças autistas, por meio da psicoterapia com a criança, concomitantemente à terapia familiar psicanalítica, culminou em mudanças quando a comunicação se abriu para a mãe, permitindo contato mais direto com sua realidade psíquica, o que resultou na retomada do desenvolvimento do filho.

Deste modo, é possível afirmar que o atendimento psicoterápico para os dois pode ser entendido, primeiro pela adaptação da mãe ao tomar consciência dos transtornos ocasionados exclusivamente pelo autismo, e, segundo, pelo enfrentamento em potencial do problema pela mãe, no sentido de entender a criança em situações que incluem fatores estressantes no convívio com uma criança autista. Nesse sentido, Pereira (2001) relata um processo psicoterápico em que a terapeuta ajudou a mãe a entender as comunicações e as necessidades diárias da criança. Tal processo consiste na possibilidade de a criança principiar o desenvolvimento da linguagem como uma opção de alcance de sua mãe em uma via simbólica, e para sair do sistema de defesa autista na qual ela se refugiava (PEREIRA, 2001).

Portanto, podemos inferir que o atendimento terapêutico das famílias como forma estratégica de tratamento pode propiciar resultados positivamente esperados e exitosos, de forma que a ambiência familiar ou escolar pode fazer sentido para a criança, além de aceitar que as próprias diferenças da criança autista podem ser contornáveis pela adoção de

princípios atitudinais e comportamentais dos pais, irmãos, professores entre outros.

### **Considerações finais**

Como procuramos pontuar, o autismo é um tipo de distúrbio comportamental ainda pouco conhecido por pessoas e instituições socioeducativas, distúrbios que levam a transtornos que afetam principalmente as crianças.

É preocupante que alguns setores sociais, como as instituições familiar, escolar e governamental, não tenham dado a devida importância ao assunto ao colocar em segundo plano, por exemplo, ações e princípios que podem minimizar transtornos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem em ambiência escolar e familiar.

De um lado, o paciente tem prejuízo nessa interação socioeducativa, devido à dificuldade em ser compreendido na ausência de comunicação interativa com seus pais, pelo desconhecimento das características de uma criança autista e pela falta de preparo para o enfrentamento dessa situação. Vimos que uma criança autista apresenta desinteresse em relação às situações normais do cotidiano, como movimentos e comportamentos estereotipados, apego inapropriado a objetos, falta de consciência em relação à existência dos outros, dentre outros sintomas.

Por outro lado, os pais ou cuidadores diretos têm o seu cotidiano afetado pela presença de uma criança autista na família, podendo chegar a um ponto elevado de estresse, em que, na maioria das vezes, a família não conseguindo identificar o problema precocemente não saberá como lidar com situações comportamentais do sujeito autista, daí a importância de se consultar um especialista no assunto diante de sintomas característicos do autismo. Quanto mais precoce o tratamento maiores as chances de melhora do paciente e dos cuidadores diretos.

A possibilidade da identificação desse distúrbio por meio de suas características pode amenizar a gravidade posta em evidência no relacionamento familiar e social e evitar sérias consequências, tanto no paciente quanto nas pessoas que diretamente se relacionam com o portador do autismo.

Dessa forma, as estratégias de enfrentamento pelos pais, o suporte social, o uso de medicamentos pelas crianças e os programas de treinamento dos pais são fortes aliados, tanto para a diminuição dos sintomas apresentados pelas crianças como para a redução do nível de estresse dos pais.

Portanto, consideramos que, além dos aconselhamentos, das orientações, do apoio social por meio das instituições de atendimento às crianças, principalmente pelos trabalhos terapêuticos como alternativas para se obter o sucesso no tratamento do problema, é extremamente necessário que o poder público nas esferas federal, estadual e municipal imprima ações que articulem políticas públicas educacionais e familiares para o melhor atendimento das famílias que são acometidas pelo transtorno autista.

## REFERÊNCIAS

---

AMY, M. D. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª ed. Revisada; Trad. D. Batista. Porto Alegre: Art Med., 1995.

BIGNOMOTTO, M. **O papel dos pais na prevenção do estresse infantil**. In: LIPP, M. (Org.). Crianças estressadas. Campinas: Papyrus, 2000.

BOSA, C. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo**. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LIPP, M. E. N.; GUEVARA, A. J. **Validação empírica do inventário dos sintomas de stress**. Campinas: Papyrus, 1994.

LIPP, M. O estresse da criança e suas consequências. In: LIPP, M. (Org.). **Crianças estressadas**. Campinas: Papyrus, 2000.

LUCARELLI, M. O Diagnóstico do Estresse Infantil. In: LIPP, M. (Org.). **Crianças Estressadas**. Campinas: Papyrus. 2000.

MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICA DE DISTÚRBIOS MENTAIS (**DSM-IV**). 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10:** Descrições Clínicas e diretrizes diagnósticas. Trad. D. Cactano. Porto Alegre: Artes Médicas Ltda., 1993.

PEREIRA, A. M. S.. **Resiliência, personalidade, stress e estratégia de coping.** In: TAVARES, J. (Org.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

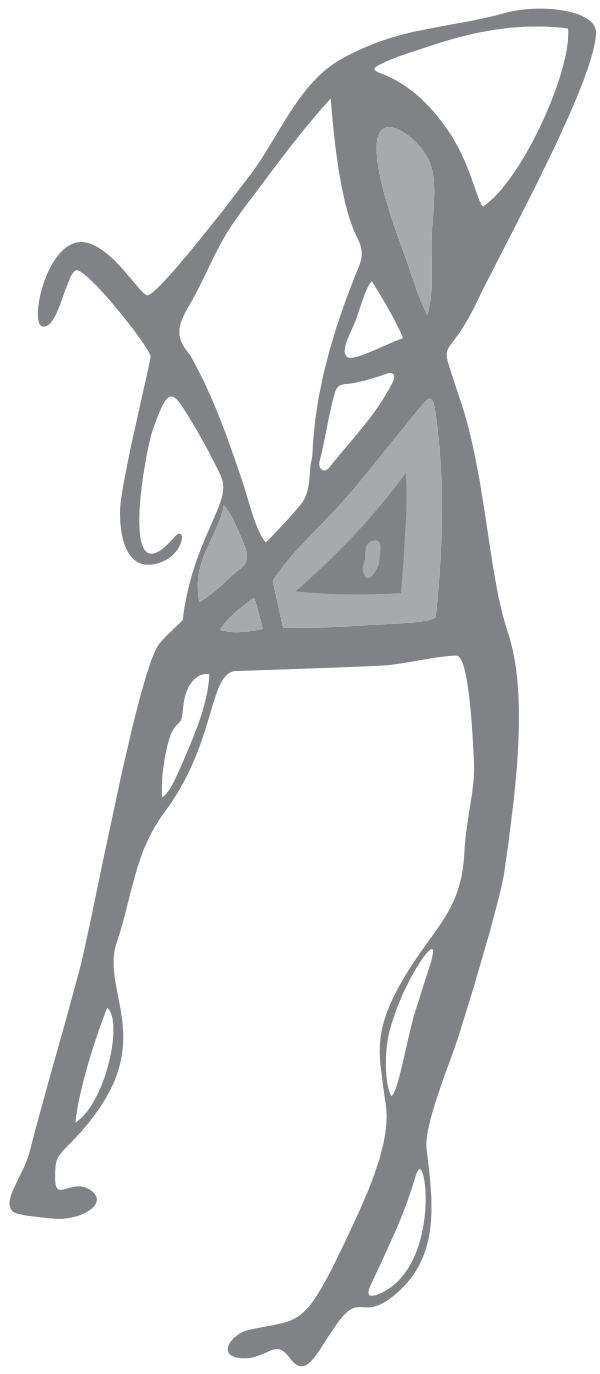
PRADO M. C. C. **Entrando em Contato com o Mundo da Família Autista:** em busca de meios de comunicação. Informe Psiquiátrico, 1999.

SAVÓIA, M. G. Escalas de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (coping). **Revista de Psiquiatria Clínica**, 1999.

SCHIMDT, C.; BOSA, C. Investigações do Impacto do Autismo na Família: revisão crítica da literatura e a proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, 2003.

SCHWERTZ, A. **Tomada de Perspectiva na Relação Pais-Filhos Adolescentes.** Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.





**R E S E N H A**





KLUGE, Alexander. **120 histórias del cine**. Buenos Aires: Caja Negra, 2010.

**AS MEMÓRIAS E A MONTAGEM NAS  
120 HISTORIAS DEL CINE DE  
ALEXANDER KLUGE**

Augusto **SARMENTO-PANTOJA**<sup>1</sup>  
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA  
**augustos@ufpa.br**

Em *120 historias del cine* pode ser entendida como uma obra imprescindível aos estudiosos do cinema, que, no entanto, carece de tradução em língua portuguesa, o que me leva a analisar este texto em uma língua prima, o espanhol. Neste livro, Alexander Kluge, cineasta, romancista, contista, “rumiante empedernido”, nas palavras de Susan Sontag diante de sua criação vigorosa, devemos colocá-lo na condição de uma figura gigante da cultura alemã e um dos mais originais artistas-intelectuais que desponta na segunda metade do século XX.

A tradução para o espanhol é de Nicolás Gelormini (2010). Kluge nos premia com um livro instigante e difícil de classificação, pois circula entre o relato e o ensaio, povoado por uma instigante reflexão sobre a história e a memória, marcada por escrita entreposta pelos liames da prosa com a reflexão crítica. O livro do original *Geschichten Von Kino*, publicado em 2007 pela editora Suhrkamp Verlag, marca uma recuperação de vida, de ideologia e de bom trato com o fazer cinematográfico, já que encontramos ali fragmentos que destilam seu pensamento em relação ao cinema, aguçado pela imaginação e pela lucidez ideológica na hora de fazer cinema e de concebê-lo diante da destruição provocada pelas guerras.

O cinema moderno, marcado pelo pensar e montar, pela astúcia da ilusão e do recorte, será o viés de Alexander Kluge, membro fundador do

---

<sup>1</sup> Doutorando em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor de Literatura Vernácula da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba.

Novo Cinema Alemão, juntamente com Reitz, Fassbinder e Schlöndorff. Encontramos nele e no livro as múltiplas relações do cinema com a modernidade, pois para ele existe um momento para o cinema, sem pensá-lo como algo do passado, mas sim algo diretamente ligado ao futuro. Para ele, o cinema deve ser entendido como um fenômeno complexo diretamente ligado à construção de um produto utópico, produto sim, mas não de mercado, mas de reflexão. Temos no cinema uma máquina que suscita a imaginação.

As 120 histórias são reflexões, memórias, causos e descrições técnicas do cotidiano do cinema contemporâneo, por isso há uma espécie de estrutura arqueológica de diversos momentos da vida do autor e do cinema, ou uma confusão entre a vida do cinema e a do autor. Há no sentido mais lacônico uma montagem ou uma remontagem da história como tempo e como indeterminação temporal do cinema-vida de Kluge. Entre os 120 capítulos-reflexão, temos um fio condutor de sua ideologia e de sua inclinação crítica, demarcados por sete capítulos mais longos, descritos com este momento do cinema. Desse modo não são apenas histórias maiúsculas, mas acompanha em si um forte teor testemunhal diante do relato de uma espécie de narrativa de si, já que vincula essas histórias às suas vivências, recheadas de contradições e paradoxos.

O livro inicia com um capítulo marcado pelo entendimento técnico da tecnologia cinematográfica “Una Luz que traqueta fuerte” que trata de suas memórias mais ancestrais sobre a técnica e o entendimento dela para o cotidiano cinematográfico. Um encontro com vivências do nascimento de uma arte do conflito. É o claro e o escuro, a luz e as trevas, o silêncio e o som. Há uma espécie de relato de experiência que se dividem em científicas sobre a luz e apaixonadas por ela, por isso se obseca por imagens inadvertidas, em busca de sequências oníricas, que culminam na aurora azul-violeta ou na impossibilidade de decifrar a energia obscura do cosmos. Ao mesmo tempo, encontramos histórias de uma fênix, o cinema em Beirut, que “estaba destruído hasta los cimientos. El matrimonio que desde hacía décadas administraba la sala había apartado del lugar los escombros y levantado una tirnda sobre la superficie lisa de hormigón” (p. 31).

O ponto histórico fica destinado a uma descrição particular das “três máquinas que constituyen el cine”, em que a primeira será o

“aparato fotográfico” criado quase simultaneamente pelos irmãos Lumière na Europa e o empresário Edilson nos Estados Unidos. A segunda máquina seria o espaço público para se vender e exibir os filmes, e, neste sentido, garantir a fetichização da imagem cinematográfica. Por último, encontramos o desenvolvimento de uma máquina de cinema portátil, que possibilitasse a projeção de películas em espaços itinerantes e pequenos, sem a infraestrutura dos teatros que foram chamadas de “tendas del cine”. Espaço que será uma forma prototípica do que teremos anos mais tarde nas salas de cinema.

Destacamos, entre as diversas narrativas ali presentes, uma história que relata a experiência de um neurologista que passa a compreender que vemos tão somente a escuridão, não a luz, o que potencializa uma intrigante análise sobre a idéia de uma universalidade cosmológica, tomando como fundamento a perspectiva de que as ondas de luz que estão a 217 anos-luz será a responsável pelo brilho que percebemos sobre nós, esse é o mesmo espírito científico, universalista, cósmico que recobre a máquina de filme.

Retomando o capítulo 2, tomamos as considerações sobre “Um país fora do real”. Nesta passagem, Kluge se preocupa com a intensa relação entre ficção e realidade, tendo como referência pensar a relação do homem com o mundo que o cerca. Neste sentido, retoma alguns pontos de vista que percorrem o pensamento dos irmãos Lumière, sobre as histórias que circulam no imaginário do cinema, entre elas a ideia de “trazer o mundo para o mundo”, assim como as proposições Griffith em relação aos paralelos e contrariedades entre ficção e utopia. Da mesma forma, aponta o começo de Hollywood, como parte desse imaginário utópico. Nesse sentido abre para o questionamento sobre a produção e a ideologia presente na cinematografia, pondo em evidência aspectos do tipo: Que tipo de país constrói o filme? E Como fazem para ser atraentes ao público moderno?

Precisamos destacar nessa conversa sobre as 120 teses o Capítulo 4, que aborda questões políticas fundamentais para compreendermos o papel da cinematografia no espaço da guerra. Para isso, toma debate sobre a “guerra de tiros”, a sua relação na década de cinquenta com filmes de propaganda e narrativas documentais antissociais. Em destaque, Ivens e a relação entre ética e estética. O Eisenstein e as formas distintivas no cinema em relação aos processos de criação do documentário de Dziga Vertov. Por último aponta o importante sonho de Rochter de filmar “Ulisses”, de James Joyce.

Os capítulos finais apresentam, em sua concepção, um tom bem dos primeiros, já que até então há verdadeiramente uma tentativa de pensar um história do cinema por meio de seu olhar, mas os três capítulos finais possuem um pouco de “arqueológico” e parece se concentrar mais na experiência do moderno cinema Kluge e seus contemporâneos; histórias sobre a Nouvelle Vague e o Cinema Novo alemão. Todas as incursões serão para aprofundar cada vez mais nas proposições críticas do cinema contemporâneo de Kluge, os quais apontam para o que será compreendido como cinema “pós-mídia” e sua relação com outros veículos de comunicação, em especial com a televisão. Kluge, insiste que essas oposições, cinema e TV, são resultado das preocupações com a natureza e com a criação que alicerçam a criação do filme. Nesse sentido, temos a preocupação de Kluge ao apontar a sorte como a principal responsável pela manutenção do cinema na era virtual, e, da mesma forma, seu estabelecimento e, devidamente, seu reconhecimento como arte.

Se há dificuldade nos meios digitais contemporâneos, imaginem o quão difícil teria sido o caminho do cinema moderno. Esta forma de arte foi marcada pela necessidade de pensar, montar, colar, tudo junto, quase automatizado, em decorrência do apelo da máquina e do consumo fetichista do capitalismo, para dar conta da astúcia da ilusão e do recorte, que será o viés estético de Alexander Kluge e de outros cineastas do Novo Cinema Alemão. Mas, essa formulação estética e revolucionária de ressignificação da imagem não será exclusiva dos alemães, mas eles terão grande influência no desenvolvimento desse percurso libertário da sétima arte, uma vez que conseguem desconstruir os estereótipos da indústria cultural de Hollywood, tanto em meados do século XX, quanto contemporaneamente.

Encontramos na filmografia de Kluge e no seu *120 historias del cine* diversas relações do cinema com a modernidade, pontuando os conflitos ligados na linha do tempo. Desse modo, para ele não existe um momento no cinema sem pensá-lo como algo do passado, ao mesmo tempo encontrá-lo ligado ao futuro; pensar em uma estética que possa desestabilizar o tempo e costurar passado e futuro em um complexo contexto do presente. Kluge salienta que o cinema deve ser entendido como um fenômeno complexo diretamente ligado à construção de um produto utópico; produto sim, mas não de mercado, mas de reflexão.

Temos no cinema uma máquina que suscita a imaginação, como destaca Kluge, quando analisa o cinema na esfera pública, para ele “solo a evidencia fílmica – eso ló sabíamos –, amansa la fantasia. Sin embargo, apenas existe material fílmico – ló aprendimos em esos dos dias – sobre cuestiones que han de decidirse en la esfera pública” (2010, p. 39).

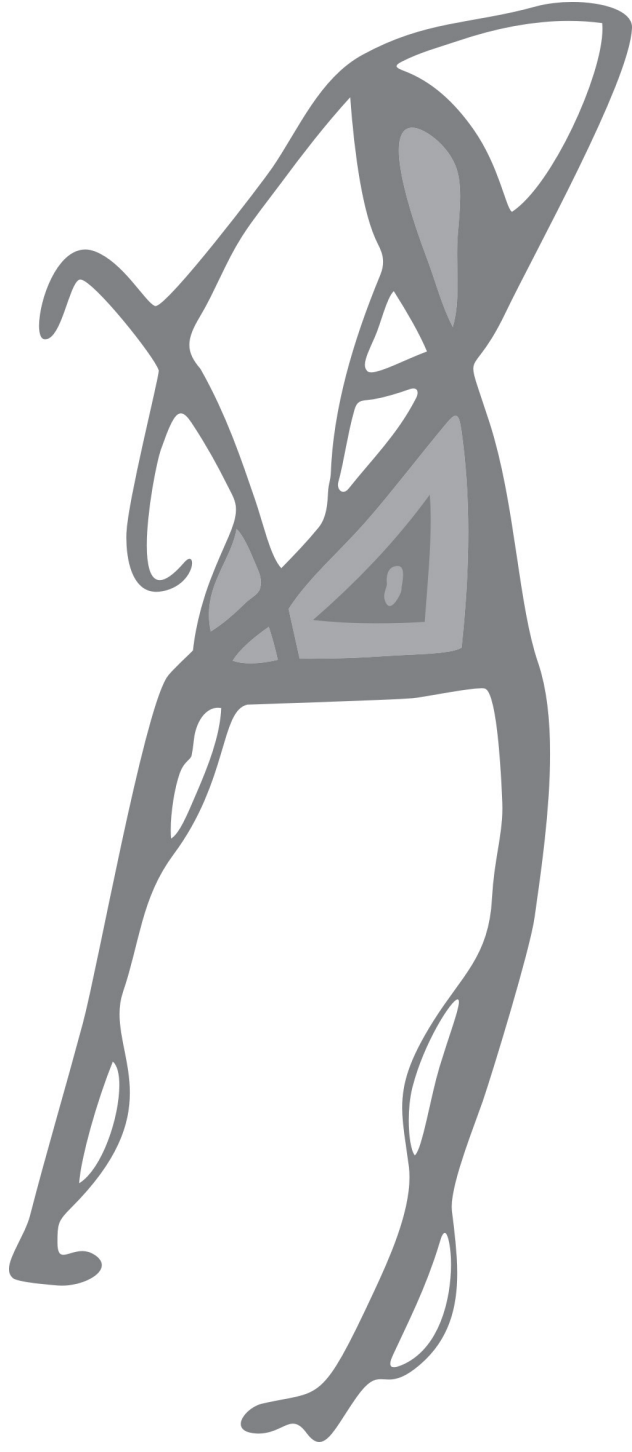
Outra passagem fundamental do livro de Kluge é quando ele retoma uma entrevista com Jean Luc Godard, no qual Kluge, ao tentar entender os processos estéticos desenvolvidos por Godard, em *Elogio ao Amor*, abre a descrição com o efeito fundamental explorado pelo cineasta suíço, a colagem e a interposição de imagens, pondo em evidência a impossibilidade de definição de passado e presente, pois ambos parecem presente e passado. Com cores ou sem cores temos um forte efeito de indefinição, perseguido tanto por um quanto por outro.

Essa passagem da entrevista encontra-se também no filme de Kluge, *Amor Cego*, que explora uma incursão pela estética criadora de Godard, pois busca compreender e instigar o diretor a confissões sobre sua proposta estética de um confronto entre: a história do cinema; as histórias de *Elogio do Amor*, filme de Godard; e o próprio filme de Kluge, na tentativa de conflitar sua obra como parte de um pensar o amor no conflito ideológico com a sociedade contemporânea.

Durante a entrevista, Kluge pede para Godard definir o que significaria para ele a expressão “amor-cego”, considerando uma ambivalência com o cinema, pois para ele “se dice que el amor es ciego, es decir que amamos sin hacer preguntas [...] Las películas de lãs que hablábamos no estaban distribuídas, nadie podia verlas. Amábamos esas películas ciegamente” (KLUGE, 2010, p. 278).

*As 120 historias del cine* é uma publicação da editora Caja Negra, da Argentina, que ainda não possui tradução para o português, mas possui uma edição cuidadosa de Carla Imbrogno, com notas explicativas, o que facilita bastante o entendimento de diversas questões sobre as inter-relações do livro com os filmes de Kluge. O livro pode ser compreendido como um ensaio ao relato, à memória, ao testemunho. Sem dúvida, um gênero híbrido que colide em seu formato com a referência do próprio fazer cinematográfico de Kluge, mas não só dele como também de uma importante geração de cineastas que se preocuparam com a manutenção do sonho do cinema e com a sua forma e expressão especialmente complexos.





INICIAÇÃO CIENTÍFICA





## A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA CONTRIBUIÇÃO AO TEMA

Eliana Campos **POJO**

FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba

**elianapojo@ufpa.br**

Josilene Ferreira **BARRETO**

Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA

**jlene1@hotmail.com**

**Resumo:** *O presente artigo evidencia a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas do campo, especificamente as que estão localizadas nas ilhas do município de Abaetetuba. Esta feitura foi uma das ações do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sociedade Estado e Educação (GEPSEED). O município de Abaetetuba possui aproximadamente setenta e duas (72) ilhas e nessas estão distribuídas cerca de oitenta e três (83) escolas, funcionando com o atendimento escolar nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse contingente de escolas das ilhas grande parte não possui o PPP construído, o que impossibilita, entre outras situações, a de participação nos programas e ações do governo federal, que o exigem como um dos instrumentos de organização da escola. Nos termos da lei (LDB 9394/96) fica explícita a intencionalidade de que todos precisam participar da vida escolar em suas múltiplas dimensões (social, administrativa e político-pedagógica), assim a construção do PPP de uma escola, constitui-se uma aprendizagem necessária, a ser experienciada e vivenciada por toda comunidade escolar, pois é uma oportunidade em que se pode refletir sobre a intencionalidade da própria prática educativa. Somos sabedores que o projeto norteia todas as ações escolares de forma planejada e organizada e sua ausência torna a escola desfocada, sem identidade e direção, seguindo qualquer rumo e principalmente sem compromisso com o processo educativo. Foi com esse sentido político, que os encontros formativos, base da ação do GEPSEED, buscaram desenvolver estudos e o assessoramento à construção do PPP das referidas escolas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município de Abaetetuba. Sinteticamente, os encontros formativos foram assumidos como exercício da práxis, ou seja, um movimento cíclico (escola-formação-intervenção), contínuo e de reflexão sobre a prática para os gestores que estão na coordenação das escolas e com a responsabilidade na condução do trabalho pedagógico do cotidiano escolar. (FREIRE, 1996).*

**Palavras-chave:** *Projeto Político Pedagógico. Escolas do campo. Formação.*

**Abstract:** *This paper shows the construction of Political Pedagogical Project (PPP) in the rural schools, especially those that are located in the islands of the city of Abaetetuba. This was work one of the actions of the Study Group and Research Society State and Education (GEPSEED). The city of Abaetetuba has approximately seventy-two (72) islands and in these are distributed approximately eighty-three (83) schools, working with school attendance in the following grade levels: Early Childhood, Elementary and Secondary Education. Of this group of islands most schools do not have PPP built, which prevents, among other situations, the participation in the programs and actions of the federal government, requiring it as an instrument of school organization. Under the law (LDB 9394/96) is the explicit intention that everyone needs to participate in school life in its multiple dimensions (social, administrative and political-pedagogical) and the construction of a PPP school, constitutes learning required to be experienced and lived throughout the school community, it is an opportunity in which they can reflect on the intentionality of their own educational practice. We are mindful that the design guides to all school actions in a planned and organized, and its absence makes the school blurry without identity and direction, following direction and mostly without any commitment to the educational process. It was in this political sense, the formative meetings, base of the action of GEPSEED, sought to develop studies and advisory services to build the PPP of these schools, in partnership with the City Department of Education of the City of Abaetetuba. Briefly, the formative meetings were undertaken as an exercise of praxis, ie, a cyclic movement (school-formation-intervention), and continuous reflection on practice for managers who are in the schools and coordination with the responsibility to conduct the work pedagogical school routine. (Freire, 1996).*

**Keywords:** *Political Pedagogical Project. Field schools. Formation.*

## **Introdução**

O presente artigo evidencia a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas do campo<sup>1</sup>, especificamente as escolas que estão localizadas nas ilhas do município de Abaetetuba. Esta feita foi uma das ações do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sociedade

---

<sup>1</sup> A educação do campo no município de Abaetetuba está organizada levando em consideração a distância e o tipo de área geográfica, sendo classificadas em ilhas, estradas e ramais. Porém, neste artigo iremos tratar especificamente da educação do campo nas ilhas, a ribeirinha.

Estado e Educação (GEPSEED) e contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) desse município.

Destacamos que nesse ano, o grupo de pesquisa vem desenvolvendo em uma de suas linhas de pesquisa (Movimentos Sociais e Educação do Campo), o projeto de pesquisa intitulado *Travessias, identidades e saberes das águas – Cartografia de saberes de populações ribeirinhas no município de Abaetetuba* numa travessia pelas águas, rios e florestas que compõe o cenário amazônico desse município, buscando problematizar o papel do Estado no desenvolvimento das Políticas Educacionais Públicas para as populações do campo, tomando como foco de análise a gestão municipal e as experiências educativas nas escolas do campo. Assim, a ação formativa junto aos gestores foi uma ação de extensão, que nos permitiu conhecer e aprofundar as questões educacionais na área rural desse município, no território das ilhas, local onde se realizou a referida pesquisa.

Cabe esclarecer que o município de Abaetetuba possui aproximadamente setenta e duas (72) ilhas e nessas estão distribuídas cerca de oitenta e três (83) escolas, funcionando com o atendimento escolar nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>2</sup>, sendo que esse último nível de ensino constitui-se em anexos das escolas estaduais que ficam localizadas na parte urbana da cidade. Desse contingente escolar nas ilhas, grande parte não possui o PPP construído, o que impossibilita, entre outras situações, a participação nos programas e ações do governo federal que o exigem como um dos instrumentos de normatização e organização da escola.

A escolha da ação formativa focalizada no PPP, justifica-se dada sua importância político-pedagógica visando alterações significativas no interior das escolas. Sabemos que o PPP é uma exigência legal amparada pela legislação educacional (LDB) e também como marco regulatório dentro do sistema de ensino (o PPP é um dos documentos exigidos pelos conselhos de educação para ato autorizativo de uma escola). No entanto,

---

<sup>2</sup> Destacamos como particularidade das escolas do campo nesse município a concentração de dois sistemas de ensino, ou seja, o sistema de ensino estadual nas ilhas de Abaetetuba concentra a escolarização do 6º ao 9º ano e Ensino Médio na forma de ensino regular e no ensino modular funcionando em parceria com o sistema municipal. E na mesma escola há o atendimento municipal com a Educação Infantil e o Fundamental (1º ao 5º ano).

muito mais que sua exigência regulatória para o sistema educacional, sua importância se expande para o desenvolvimento de um trabalho educativo planejado e participativo, de responsabilidade compartilhada e, principalmente, de uma escola com clareza político-pedagógica da sua função social naquela comunidade. Desse modo, a construção do PPP ratifica o princípio da gestão democrática postulado pela lei magna e confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, ao instituir para os sistemas de ensino o desdobramento do como proceder para que de fato se almeje o que está citado legalmente, conforme consta no art.14:

*Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*

*I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.*

*II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.*

Nos termos da lei, fica explícita a intencionalidade, de que todos precisam participar da vida escolar, em suas múltiplas dimensões (social, administrativa, político-pedagógica) e nessa construção, o PPP de uma escola constitui-se em aprendizagem necessária, a ser experienciada e vivenciada por toda comunidade escolar, pois é uma oportunidade de refletir sobre a intencionalidade de sua prática educativa. Somos sabedores que o projeto norteia todas as ações escolares de forma planejada e organizada e, sem o projeto a escola fica desfocada coletivamente, sem direção e principalmente sem clareza dos objetivos condizentes com as necessidades reais por que passa a escola. Dessa forma, por meio do PPP se intenciona um trabalho pedagógico assumido com base nos seguintes pressupostos:

- democratização do processo de planejamento;
- melhoria da qualidade social de ensino;
- prática educativa alimentada pelas experiências socioculturais que estão na comunidade;
- avaliação institucional contínua da escola;

- qualificação e desenvolvimento do pessoal técnico-administrativo e docente;
- agilização das atividades administrativo-pedagógicas e, ainda,
- efetividade do cumprimento dos fins da escola (VEIGA, 2003).

No entanto, para que tais pressupostos estejam presentes e exercitados no cotidiano escolar, as relações sociais que compõem a organização escolar precisam ser conflitadas e consensuadas pelo coletivo dos sujeitos que fazem a escola. Isso significa dar credibilidade ao saber e fazer de todos; envolver o coletivo dos profissionais; discutir e dirimir problemáticas interpessoais que possam existir, enfim, tornar o cotidiano escolar e seus conflitos como condicionantes do processo educativo da própria escola.

Alguns momentos de vivência pedagógica no cotidiano escolar são indispensáveis. Os momentos formativos e de intervenção pelos envolvidos no processo educativo (coordenadores pedagógicos, docentes e a comunidade escolar, de modo geral) são partes constituintes e basilares para a organização das práticas pedagógicas na construção de um currículo coletivo, interdisciplinar e coerente com as concepções democráticas de educação.

Outras ações importantes estão na organização do trabalho pedagógico, que se constitui pelo planejamento didático durante todo o ano letivo; na sistematização de documentos pedagógicos como os dos conselhos de classe, da diagnose das turmas, dos projetos didáticos e dos planos de ensino das turmas; na interlocução entre a gestão da escola e a comunidade escolar tratando das situações pedagógicas e administrativas; a escuta da comunidade sobre a educação dispensada a ela; na orientação pedagógica processual junto aos coordenadores e docentes, entre outros aspectos. Esses aparatos pedagógicos podem ser elementos problematizadores das ações educativas no interior da escola, assim como se constituem como dinamizadores das práticas coletivas e integradas.

Estabelecer uma sequência didática e formativa para a atuação do conselho escolar, é outro fator importante para que a escola atue numa dinâmica democrática, que favoreça processos coletivos e participativos. Tais discussões no cotidiano escolar, podem ser indicativos para possíveis mudanças das práticas educativas e, de alguma forma, corrobora para a

efetiva formulação de projetos político-pedagógicos vivos, em ação, ou seja, a organização do cotidiano escolar por meio do PPP, constitui-se em trabalho pedagógico de retroalimentação da prática educativa (da escola) e das várias interlocuções, com o currículo vivido/vivo em cada um dos espaços educativos.

Com base em tais considerações sobre o PPP, a estratégia metodológica dos momentos formativos junto aos gestores<sup>3</sup> e professores durante o percurso das atividades e ações, foi direcionada com base nos seguintes pressupostos:

*O diálogo.* Por ele, enfatizamos a autonomia dos protagonistas da escola (gestores, professores e demais profissionais) como fundamental para instaurar outras práticas educativas em seu interior, por meio da discussão sobre a realidade do contexto educacional da escola e da comunidade local, para que os sujeitos visualizem a participação efetiva da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico e do currículo.

*Valorização da comunidade escolar e seus pontos de vista.* A partir da compreensão dos sujeitos se constrói conhecimentos e se encaminha soluções, ou seja, para a construção do PPP é essencial saber o que as pessoas pensam sobre a escola, o que compreendem sobre o PPP, que pontos de vistas possuem sobre a educação e a escolarização entre outros, para que seja compreendido os significados e sentidos do projeto.

*Tessituras de construção e sistematização do projeto* com a participação da comunidade escolar. É importante que a construção seja evidenciada por todos tanto durante o processo (comunicação eficiente sobre as reuniões, estudos e encontros), quanto como o produto, oriundo da vivência de construção do PPP (evidenciar o acompanhamento das ações e atividades, assim como, os momentos de avaliação).

Para o desenvolvimento dessa vivência de construção do PPP nas escolas do campo, partimos de um plano de ação com quatro encontros

---

<sup>3</sup> Na Secretaria Municipal de Educação desse município, os gestores são identificados como 'responsáveis'. Estes são profissionais do magistério que desempenham atividades da docência (num turno) e de administração (noutro turno) e atuam em escolas pequenas como as escolas do campo consideradas anexos de escolas urbanas assumindo a responsabilidade de direção nesses anexos em comunidades rurais (estradas, ilhas e ramais). Nesse texto adotaremos a nomenclatura *gestores*, que são os responsáveis por escolas pequenas e/ou anexos.

formativos junto aos gestores e professores num período de um semestre. Tais encontros, enfatizaram aspectos como: a importância do PPP para a prática educativa; o sentido da escola ‘no e do campo’; o valor das aprendizagens pelo coletivo da escola; o passo a passo de construção do PPP; a participação da comunidade educativa como exercício cidadão entre outros.

Inicialmente realizamos os encontros no espaço do *Campus* de Abaetetuba e, posteriormente, realizamos os encontros em escolas das ilhas. Por meio dos encontros realizados, pudemos evidenciar que em relação à concepção, muitos gestores têm conhecimento sobre o que é o PPP e os procedimentos necessários para sua construção na escola, porém, ainda assim, percebemos as dificuldades que os mesmos sentem em produzi-lo, e entre estas foi destacada a falta de orientação e acompanhamento técnico e pedagógico por parte da secretaria de educação, a falta de tempo para estudarem e se reunirem, a ausência dos pais e da comunidade para a elaboração do projeto, entre outros aspectos.

A certeza do como fazer que expressam deverá estar aliado aos desafios da construção pela comunidade escolar por meio do esforço responsável e amoroso com o ato de educar, que no dizer de FREIRE (1996, p. 22) significa “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Durante os encontros, a ação formativa acentuou a importância dos saberes da sociodiversidade do campo, pois compreendemos que a construção do PPP nas escolas do campo é intrínseca a relação da escola com a comunidade e com os aspectos socioculturais que envolvem o cotidiano das escolas (as relações que envolvem o trabalho, a terra, a educação, os modos de vida) haja vista este contexto diz respeito a vida dos sujeitos de ilhas/campo.

Diante de questionamentos e relatos dos participantes do tipo “como iniciar o PPP?” “não chega até aqui as informações” e “se ajudarem nós vamos fazer,” verificamos que a construção do PPP nas escolas do campo (ilhas) ainda é um desafio para a maioria dos responsáveis por essas escolas, o que leva a pensar que a formação continuada e, até mesmo, a reflexão acerca da importância do PPP para o contexto escolar, ainda é algo a ser discutido.



O PPP numa escola do campo só tem sentido se enraizado pela crença de que o direito à educação precisa fazer diferença na vida, ou seja:

*se a escolarização não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental. Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).*

Portanto, nesse processo de feitura do PPP, tivemos uma oportunidade formativa junto aos responsáveis das escolas ribeirinhas de Abaetetuba que ensejou o estudo coletivo, a discussão das questões que envolvem a educação do campo, o exercício de uma aprendizagem significativa junto a educadores que atuam no campo deste município, possibilitando produzir cientificamente na interação com a diversidade sociocultural dos sujeitos da micro-região do Baixo Tocantins.

## **1 Encontros Formativos: percurso para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas das ilhas**

Os encontros formativos foram nomeados dessa forma por partirem de um processo metodológico assumido como exercício da *práxis*, ou seja, por ser um movimento cíclico (escola-formação-intervenção), contínuo e de reflexão sobre a prática para os gestores que estão na coordenação das escolas e com a responsabilidade na condução do trabalho pedagógico do cotidiano escolar (FREIRE, 1996).

Os encontros formativos tinham como objetivo desenvolver estudos e o assessoramento à construção do PPP das referidas escolas em parceria com a SEMEC. Nessa empreitada, foram realizados quatro encontros de formação junto aos gestores e alguns docentes, onde focalizamos os desafios e as possibilidades para sua construção, por meio de um caminho metodológico que priorizou momentos coletivos,

contínuos e por agrupamentos<sup>4</sup> distintos, que passaremos neste momento a elucidá-los. O conteúdo dos encontros abrangeu questões levantadas pelos participantes tais como: a concepção do PPP, sua construção no interior das escolas, as dúvidas e relatos dos gestores em relação a sistematização, entre outras. Ficou evidente nesse processo, que a troca de experiências pelo agrupamento participante auxiliou na feitura dos projetos e, ao mesmo tempo, os encontros serviram para esclarecer situações do cotidiano vivenciadas na escola e que são comuns para a maioria dos gestores.

O primeiro encontro foi de grande expectativa tanto para o nosso grupo de pesquisa, quanto para os participantes. O público presente lotou o auditório do Campus, que avaliamos ter sido tanto pela importância e anseio de “saber como faz o PPP, quanto pela exigência (meta) estabelecida pela Secretaria de Educação junto as escolas. Portanto, buscamos priorizar as perguntas ao invés das respostas. Assim, a dinâmica foi perguntar: o que é projeto político pedagógico? quais os desafios para a construção do projeto político pedagógico? quais as possibilidades para a construção do projeto político pedagógico? Pudemos avaliar que a dinâmica foi bastante positiva, pois foram muitas as respostas. Diante disso pudemos inferir que os gestores e professores não têm dúvidas sobre o que é o PPP e qual sua importância para o contexto escolar. Mas sem dúvida a maior expectativa estava em relação a possibilidade de orientação de ‘como fazer na escola’. Tal necessidade do saber fazer respalda a visão pedagógica atual de que vale a técnica em detrimento do sentido das coisas.

Para argumentar com as questões levantadas, associado ao estudo teórico e de procedimentos para a feitura do PPP, tomamos como referenciais os indicados por Araújo (DRAGO *et al.*, 2010, p. 67-71) ao elucidar que para a construção do PPP é fundamental a compreensão de que:

*1 - Todo projeto possui uma intencionalidade. O PPP é definido como norteador das ações educativas escolares, que estão vinculadas a um projeto histórico-social mais amplo.*

*2 - Refletir sobre o papel político e pedagógico da escola implica em reconhecer a educação como ato político (ou*

---

<sup>4</sup> Os agrupamentos foram organizados pelos gestores das escolas e tais escolas formam polos que situam as comunidades das ilhas.

reforça a ideologia dominante ou desvela os mecanismos de dominação). A educação traz em si essa contradição. A educação tem sempre intencionalidade, porque é uma prática social.

3 - Educação é perpassada por valores. O modo como o gestor e o educador se posicionam diante da realidade, como participam da história, como concebem o saber, a relação que estabelecem com os alunos e com a própria comunidade escolar reflete saberes, culturas e valores adquiridos ao longo de sua história de vida.

4 - O PPP traz essas marcas, uma vez que não existe neutralidade no fazer pedagógico.

5 - O termo Projeto Político-Pedagógico nasce nos anos 80 com o intuito de se contrapor à visão burocrática e técnica do planejamento educacional.

6 - Três características do PPP: antecipação do futuro, dimensão utópica e prática social coletiva. Por isso não é produto ou plano como frequentemente é compreendido.

7 - O PPP é a relação dialética entre o instituído e o instituinte.

8 - Não deve ser compreendido, portanto, como mera formalidade que não orienta a prática efetiva da escola.

9 - O PPP apresenta duas perspectivas: como ação regulatória ou técnica ou como ação emancipatória ou edificante.

10 - O PPP numa perspectiva emancipadora traduz: democratização da escola, inclusão, diálogo, cooperação, negociação, participação, autonomia, legitimidade na formação da vontade geral, unicidade e coerência no processo educativo.

11 - A construção do PPP da escola pressupõe diferentes concepções e metodologias de planejamento, conforme quadro abaixo:

12 - “[...] a teoria (plano) deve ser a melhor possível, não caindo, porém, na ingenuidade de imaginar que basta planejar para acontecer: há toda uma luta ideológica, política, econômica, social para ser enfrentada, seja consigo mesmo, com seus colegas de trabalho, com os educandos, com as famílias e com as instituições em geral” (Celso Vasconcellos, 1999).

*13 – Por ser a realidade dialética não há como não conviver com as dificuldades na construção do PPP: a) comodismo por parte dos sujeitos; b) imediatismo; c) perfeccionismo; d) falta de esperança/confiança na instituição; e) formalismo; f) falta de experiência de trabalho coletivo; g) rotatividade das pessoas; h) falta de condições objetivas de espaço-tempo para encontro i) elaboração e acompanhamento; j) falta de exercício democrático na escola. Também há a visão burocratizada de planejamento e a desarticulação entre o projeto e as ações na sala de aula (grifos das autoras).*

Assim, através das reflexões filosóficas, sociais, políticas que envolvem a construção do projeto, pudemos acentuar a realidade sociocultural onde estão localizadas as escolas e, ainda, promover uma discussão acerca das identidades e subjetividades que movem o currículo dessas escolas mostrando que o PPP é mais que um documento formal e estático, pois abrange múltiplas dimensões (sociais, econômicas, filosóficas, pedagógicas, administrativas, locais) constituindo-se em documento de identidade da escola.

O segundo momento de encontro formativo, pautou-se no tema: terra amazônica – águas, saberes e floresta. O momento marcou o território do campo (das ilhas) em que se procurou esclarecer o valor sociocultural do ‘ribeirinho’ e seus modos de vida, no sentido de que a educação do campo é uma forma de ação política e social que busca contribuir com a qualidade de vida dos sujeitos. Nessa direção, a escola precisa ser reconhecida como espaço de reflexão sobre a realidade dos povos do campo, da sua cultura, das suas formas de sociabilidade, do seu trabalho, das suas linguagens e, sobretudo, precisa estar sintonizada com a ideia de um novo projeto de desenvolvimento e que supere o paradigma do capitalismo agrário (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução 1/2002 CNE/CEB).

Esse momento de encontro foi marcado pela magia da contação de histórias que retratam a Amazônia paraense; a dinâmica foi utilizar a melodia das águas e cantando assim: “a canoa vai de proa, e de proa eu chego lá<sup>17</sup>”. Foi discutido neste espaço de tempo a necessidade de ‘amazoniar’ a escola para que não percamos o tempo, o gosto, o modo e o amor pela terra Amazônia com suas florestas, suas terras e suas águas,

pois “a relação do ribeirinho com o seu tempo-espaço tem uma forma na produção de cultura” (SANTOS, 2007)

Buscamos discutir junto ao coletivo dos gestores e com todos os outros presentes, temas que demonstram que o ‘modo próprio do viver ribeirinho’ e as relações entre o rio-mar e o cotidiano da travessia até as ilhas, são elementos do processo educativo da escola. Assim, aprender a lidar com o cotidiano das viagens pelos rios até as escolas, saber lidar e dialogar com os modos e temporalidades próprias, com as identidades das crianças e jovens, com os saberes da comunidade deve ser elementos intrínsecos ao currículo escolar, que precisam ser somados ao conhecimento científico. Portanto, não basta compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam as práticas educativas atuais, aprender a lidar com o jeito ribeirinho de ser é uma condição fundamental para quem se habilita a exercer a docência numa comunidade ribeirinha dentro da amazônia paraense.

Concomitante às discussões sobre a cultura ribeirinha orientamos os gestores quanto aos instrumentos de organização e elaboração do PPP tais como: o diagnóstico, as metas, os objetivos e as ações frisando também a necessidade de cada escola ter seu plano de trabalho que direcione a condução da elaboração do PPP sob a coordenação dos gestores. Construímos então um roteiro indicativo, com a orientação de que cada escola devia exercitar sua autonomia fazendo as modificações e alterações conforme suas necessidades e demandas do cotidiano.

Concernente ao terceiro e quarto encontros de formação focalizamos a realidade das escolas das ilhas. Por isso, estes aconteceram em escolas de alguns pólos<sup>5</sup> discriminados pela localização e nomes dos rios e furos, quais sejam: rio Paruru; rio Quianduba; rio Piquiarana e rio Campompema.

Esse movimento de formação nas escolas foi importante para nos situarmos sobre o contexto de ‘ilhas’ e conhecer o cotidiano da escola, ou seja, pudemos perceber o quanto é complexo e singular a escola localizada às margens dos rios, pois estas lidam com as interseções entre: as temporalidades presentes (o tempo da maré, o tempo escolar, o tempo de

---

<sup>5</sup> Pela SEMEC as escolas estão organizadas em agrupamentos por aproximação constituindo o que classificam de pólos, como um conjunto de escolas numa mesma área.

uma rabetta para fazer a travessia até a escola, o tempo do trabalho); a relação necessária entre conhecimento e saber (o conhecimento produzido pela humanidade e a cultura da comunidade); a linguagem e modos próprios (gestos, ritmos, costumes e a sonoridade da natureza); relações com a água (transporte, travessia, tempo, uso, trabalho e brincar), entre outros aspectos que expressam a imbricação territorial (do contexto local) com a escola. Intencionando também reafirmar o quanto essa singularidade espacial é importante para as problematizações e concepções que deve ser essencial, na elaboração do projeto político pedagógico da escola e que passa muitas vezes despercebido.

Foram momentos de grande interação pedagógica juntos aos gestores, em que priorizamos, inicialmente, discutir sobre a ilha e as comunidades. Para apreensão dos pontos de vista, utilizamos como estratégia a construção de mapas que retratassem a geografia local e o saber das águas pelos participantes e nesse mapa, eles apresentavam a redondeza dos rios, furos e os contrastes sociais. Ainda como parte da formação, foi realizado a socialização sobre a construção dos PPP pelos gestores, que culminou com indagações focadas na dificuldade de participação da comunidade escolar e no tempo para a organização da escola para feitura do projeto. Para ajudar na reflexão sobre tais questões enfatizou-se também que a construção do PPP requer um pensar e um agir diferenciados, coletivo, técnico e compromissado com a mudança. Nessa direção, Gadotti (1994) considera real algumas limitações ou obstáculos que a escola enfrenta ao optar por um caminho democrático como parte do projeto político pedagógico, entre os quais destacamos:

- a pouca experiência democrática com participação ativa;
- a mentalidade que atribui aos técnicos como os que pensam e a mentalidade que considera o povo incapaz e que precisa ser dirigido;
- a própria estrutura do sistema educacional que se coloca verticalizado;
- o autoritarismo que se apresenta como força pedagógica no cotidiano educacional; e
- o tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política no campo educacional: burocrática por dentro e corporativista por fora.

De outro modo, a feitura de um PPP exige o aprofundamento acerca da função social da escola, o que envolve tratar sobre o cotidiano, a realidade escolar e a comunidade circundante; envolve compreender que a visão da comunidade precisa ser considerada, porém, a estratégia de escuta é diferenciada e com uma linguagem menos pedagógica e mais dialógica. Pensar que cada escola é uma escola singular, conduzirá o PPP por caminhos diferentes e próprios. Essa experiência nos fez refletir sobre nossa visão da educação do campo, e foi construído como resultado de um processo complexo de debate, que exigiu tempo, estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo.

Os encontros formativos constituíram percursos, trocas de experiências e estudos em que os gestores apresentaram concepções, produções teóricas e suas dificuldades com a realidade perfilada. Eles apontaram, em sua maioria, a necessidade de assessoramento contínuo por parte da secretaria de educação para ajudá-los nas construções pedagógicas da escola e, também, demonstraram esforço coletivo e individual na realização da tarefa de construção do projeto político pedagógico com comprometimento educacional e social.

## **2 Considerações do processo vivenciado**

Em síntese, essa ação extensionista do grupo de pesquisa focada na construção de PPP por meio de momentos formativos possibilitou aprendizagens diversas.

Foi evidente a importância dos encontros formativos para a construção dos PPP das escolas das ilhas, assim como a iniciativa dos gestores e de professores para a efetivação desse trabalho, mesmo com os contratempos oriundos do cotidiano (tempo, participação, dúvidas) e infraestrutura escolar (materiais, rotatividade dos professores, pouca participação nas formações), porém, os encontros previstos pelo GEPSEED foram todos executados.

Outro fato relevante e que foi esclarecido é que o PPP das escolas do campo só tem sentido e valor político-pedagógico se pensado para ser instrumento a favor da inventividade, da criatividade, de uma sintonia coletiva dos educadores e seja inspiração para:

a) 'outras/novas' formas de dinâmicas de organização e funcionamento democrático das chamadas classes multisseriadas, e não simplesmente pautar sua exclusão.

b) compor estratégias que traduzam processos de aprendizagem dinamizados pelas vivências pessoais e experiências sociais oriundos da sociodiversidade do ribeirão, do homem da floresta, do agricultor, do ‘campo’, do viver.

c) adentrar no saber das águas e da floresta num intercâmbio entre conhecimento e experiência.

d) saber sobre o direito de ter ‘escola do campo’ próximo às residências dos estudantes, que o calendário precisa ser diferenciado com adequação às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, sendo desenvolvidos por meio de um currículo que considere as diferenças socioculturais das populações atendidas, e, de fato, a oferta de educação seja com qualidade social.

O PPP construído com participação ativa poderá servir para que a *escola aprenda a trabalhar no coletivo, valorizando as experiências de cada um dos envolvidos, e se dando conta da importância de articular e por em prática objetivos para uma aprendizagem de qualidade* (gestora participante, 2012).

É tarefa político-pedagógica da escola desenvolver ações que contribuam para a efetiva formulação de projetos pedagógicos próprios dos espaços, com ênfase no contexto sociocultural dos estudantes e sua aprendizagem, pois o PPP *é a representação das vivências e práticas humanas, sociais e pedagógicas que norteiam o cotidiano das escolas. É um processo de estudo e aprendizagem da realidade em seus diversos momentos* (gestora participante, 2012). E ainda, *é um trabalho construindo coletivamente, com o intuito de caracterizar a identidade da escola* (gestora participante, 2012).

Finalmente, ficou evidente por meio desses encontros que: a) houve avanço na produção escrita dos gestores e professores; b) avaliam a construção do PPP como positivo, pois detectaram problemas na escola e apontam ações específicas; c) fica difícil a construção do PPP quando a escola tem uma rotatividade grande de funcionários (contratados) e que não moram na comunidade, dificultando acompanhar as atividades da escola; d) solicitam a continuidade das formações e de assessoramento por parte da SEMEC; e) os encontros mobilizou para o trabalho coletivo e o comprometimento de todos com a escola.

Mesmo em meio as contradições educacionais a que estamos submetidos na atual conjuntura social do país, acreditamos que a escola pode ser melhor qualificada, o que significa uma experiência pedagógica de compromisso político implicando um cotidiano com educadores comprometidos, menos ausentes, que gostam do que fazem,



se comunicam com os pais, pensam e organizam as ações; conhecem os alunos e suas problemáticas, discutem e ouvem a realidade de vida onde a escola está situada.

## REFERÊNCIAS

---

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB, n. 2. Brasília/DF, de 28 de Abril de 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

DRAGO, Rogério; PASSAMAI, Maria Hermínia Baião; ARAUJO, Gilda Cardoso de. (Org.). **Projeto político pedagógico da educação do campo**. Vitória: PPGED/UFES, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, M. R. S. **Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará**. Dissertação de Mestrado. Belém: UEPA, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2003.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos, 28/8 a 2/9/1994**. Brasília: MEC, 1994.