

Organização
Miranilde Oliveira Neves
Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

educação: possibilidades de diálogos interdisciplinares



Organização
Miranilde Oliveira Neves
Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

**Educação: possibilidades de
diálogos interdisciplinares**

Belém
2021

©2021 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Conselho Editorial no sistema fluxo contínuo.

Dados para catalogação na fonte

E24c Educação : possibilidades de diálogos interdisciplinares / organização; Miranilde Oliveira Neves, Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade. – 1.ed. – Belém: Editora IFPA, 2021. 452 p.: il.; color.

ISBN: 978-65-87415-19-2

I. Educação - interdisciplinaridade. 2. Diálogos. I. Neves, Miranilde Oliveira (org.). II. Andrade, Aparecida de Lourdes Pedroso de (org.). III. Título.

23. ed. CDD: 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Mara Georgete de Campos Raiol – Bibliotecária CRB-2 PA/1050

Editora IFPA

Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira

Prédio Reitoria, 1º andar.

CEP: 66645-240

Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Milton Ribeiro

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Wandemberg Venceslau Rosendo Dos Santos

Reitor

Claudio Alex Jorge da Rocha

**Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação -
PROPPG**

Ana Paula Palheta Santana

Presidente do Conselho Editorial

Ana Paula Palheta Santana

Conselho Editorial

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruna Almeida Cruz

Fabício Menezes Ramos

Elissuam do Nascimento Barros de Souza

Heródoto Ezequiel Fonseca da Silva

José dos Reis Bandeira Filho

Lairson Barbosa da Costa

Leandro Machado Ferreira

Lucas Celestino Azevedo Pereira

Mara Georgete de Campos Raiol

Marcos Antônio Trindade Amador

Mário Vitor Brandão de Lima

Roberto dos Santos Correia

Rosemary Pimentel Coutinho

Thaís Monteiro Góes de Almeida

Projeto gráfico e diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Revisão de texto

Mário Vitor Brandão de Lima

Comité Científico da obra

Dr. Adebaro Alves dos Reis

(IFPA - Brasil)

Dr. Armando Paulo Ferreira Loureiro

(UTAD – Portugal)

Dr. Diego Kenji de Almeida Marihama

(UNINI – Espanha)

Dr^a Francisca Marli Rodrigues de Andrade

(UFF – Brasil)

Dr. François Laurent

(Le Mans Université – França)

Dr. José Daniel Gomes

(Universidad de Alicante – Espanha)

Dr. Júlio César Suzuki

(USP – Brasil)

Dr^a Kirla Korina Anderson Ferreira

(IFPA - Brasil)

Dr^a Rossana Maria Barros Sá

(Universidade do Algarve – Portugal)

Dr. Wanderlei Salvador

(ULNZ -Argentina)

Sumário

Apresentação Organizadoras	13
Prefácio Salomão Mufarrej Hage	21
Capítulo I – Saberes docentes: elementos para a EJA Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade	25
Capítulo II – Um olhar sobre as mulheres do assentamento João Batista II Danila Guedes Azevendo Miranilde Oliveira Neves	49
Capítulo III – Diálogos interdisciplinares: reflexões de um aluno cego sobre a evolução das espécies biológicas João Elias Vidueira Ferreira Elizângela de Oliveira Silva Leonardo Braga Tatiane Pimentel de Almeida Juliana Cristina Schneider	75
Capítulo IV – O Estado burguês e a luta dos movimentos sociais, na Amazônia, por uma educação no/do campo Elisvânia Nunes Braz	97
Capítulo V – Construindo identidade com compromisso: a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na EE.E.E.M. Ana Pontes Francez em Tucuruí - PA Maria Leonice Andrade de Almeida	117
Capítulo VI – Educação e extensão universitária: um estudo de caso sobre experiências acadêmicas e sociais Edileuza de Sarges Almeida Pâmela Paula de Souza Neri Patrícia Borchardt Santos	145
Capítulo VII – Inclusão de estudantes surdos no campo Cláudia do Socorro Azevedo Magalhães Miranilde Oliveira Neves	177
Capítulo VIII – Prática escolar por meio de tópicos de eletrodinâmica Jailson Silva Holanda	199

Vagno Guedes Portela

Capítulo IX – Entre África e Pará: discursos sobre o tráfico Marley Antônia Silva e Silva Benedito Carlos Costa Barbosa	225
Capítulo X – Educação permanente e formação contínua de professores da educação básica do município de Nina Rodrigues – MA Maria José Portela Quaresma Corrêa	249
Capítulo XI – Avaliação psicológica no contexto escolar Sandra de Oliveira Neves	277
Capítulo XII – Proposta metodológica para a construção de dissertação argumentativa na educação de jovens e adultos Adriana do Socorro Serra Paiva e Moura Lilian Almeida Barros	301
Capítulo XIII – Mbaekwara: filosofia e seu ensino na Amazônia Ronaldo Ferreira Pinheiro	317
Capítulo XIV – Programas educacionais brasileiros na Amazônia Sheyla Braz	347
Capítulo XV – Formação docente e os desafios da educação do campo Aliene da Silva Sousa Miranilde Oliveira Neves	385
Capítulo XVI – Humanização e motivação: por uma aprendizagem significativa Silvio Almeida Hingel Ronaldo Ferreira Sobrinho	403
Capítulo XVII – O ensino de Geografia nas escolas de Tucuruí-PA: a parte diversificada do currículo Mílvio da Silva Ribeiro Floriete Assunção Ribeiro	429
Índice remissivo	445

Apresentação

O livro *Educação: possibilidades de diálogos interdisciplinares* constitui um espaço de reflexões que expõe as apreensões, cuidados e preocupações próprias do campo educacional. Ao desvelar a conjuntura em entorno de cada área do conhecimento, as ações empreendidas indicam perspectivas interdisciplinares, capazes de transformar a práxis pedagógica.

O reconhecimento da possibilidade de diálogos entre as várias áreas do conhecimento implica, antes de tudo, estar aberto a questionar as mudanças próprias do movimento da história. Isso pressupõe se assentar como agente de mudanças individuais e coletivas, sem procurar justificativas para as mazelas provenientes das ideologias nos sistemas de ensino, nas metodologias e nas diversificadas formas de avaliar os estudantes.

Permitir transformações e mudanças na educação, visto que esta regula normas e pensamentos de condutas, implica construir e reconstruir, individualmente, conceitos formulados a partir dos diálogos presentes no tecido social. Isso demanda coragem e a capacidade de se desconstruir e inovar dentro da estrutura educacional, propondo uma *práxis* que flexibiliza objetivos, limites e ultrapassa a forma de pensar, centrada apenas em um período histórico.

As mudanças na função da educação devem sempre considerar as possibilidades e necessidades a partir deste movimento da história, que demanda novas posições diante do novo, ao considerar as exigências do conhecimento de cada tempo histórico e os diálogos de cada época que sustentam o ato de aprender e ensinar.

As perspectivas teórico-conceituais dos autores têm em comum

a interdisciplinaridade dessas várias vozes, que ressignificam ações dentro do processo de ensino-aprendizagem e destacam as exigências do sistema educacional.

Os textos, capítulos deste livro, são experiências vividas pelos autores em suas áreas de formação/pesquisa ou originárias de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação que são relevantes para a educação. Aqui encontraremos as visões de formadores que têm a preocupação de ofertar a cada dia um ensino que transforme a prática docente, que inove e consiga representar ações de respeito às diversidades, identidades e se firme na aprendizagem das mudanças em curso no planeta.

A partir do exposto, apresentamos no Capítulo I o trabalho *Saberes docentes: elementos para a EJA*, de Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade. O texto destina-se a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto da EJA, com enfoque nos saberes, na expectativa de compreender os lugares que estes ocupam na vida dos profissionais da educação.

O segundo Capítulo exhibe *Um olhar sobre as mulheres do assentamento João Batista II*. As autoras Danila Guedes Azevedo e Miranilde Oliveira Neves destacam o protagonismo das mulheres camponesas no assentamento João Batista II e convidam os leitores a conhecerem a luta dessas mulheres por visibilidade, a partir da instauração do assentamento pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do ano 2000 aos nossos dias.

No Capítulo III destacamos o texto *Diálogos interdisciplinares: reflexões de um aluno cego sobre a evolução das espécies biológicas*, de João Elias Vidueira Ferreira, Leonardo Braga, Elizângela de Oliveira Silva, Tatiane Pimentel de Almeida e Juliana Cristina Schneider. Os autores fazem uma reflexão sobre o cotidiano em sala

com um estudante cego. São explicadas as múltiplas dificuldades e sucessos na relação professor-estudante. Além disso, referendam práticas que reforçam o diálogo interdisciplinar, com a produção e avaliação de materiais pedagógicos adaptados para alunos cegos.

A pesquisadora Elisvânia Nunes Braz – responsável pelo Capítulo IV nos permite refletir sobre *O Estado burguês e a luta dos movimentos sociais na Amazônia por uma educação no/do campo* expõe os desafios impostos pelo capitalismo aos movimentos sociais e sindicatos, por políticas públicas que deem visibilidade às populações do campo. O trabalho enfatiza a organização dos meios de produção articulados como forma de sustentação do capital na Amazônia.

A aplicabilidade da legislação em defesa de uma educação qualitativa é constante nesta obra e, no Capítulo V, a autora Maria Leonice Andrade de Almeida, apresenta os resultados sobre a aplicação da Lei 10.639/2003, a qual orienta sobre a inserção do ensino da cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, concebeu o texto *Construindo identidade com compromisso: a aplicabilidade da lei 10.639/2003*. O trabalho teve como objeto de estudo um projeto desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino.

As autoras do capítulo VI, Edileuza de Sarges Almeida, Pâmela Paula Souza Neri e Patrícia Borchardt Santos nos trazem uma proposta de extensão do IFPA, relatada na pesquisa *Educação e extensão universitária: um estudo de caso sobre experiências acadêmicas e sociais*, a qual objetivou a preparação de alunos de áreas periféricas, do ano final do ensino fundamental para o ingresso nos cursos técnicos Integrados ao Ensino médio/Campus Tucuruí. O trabalho relata o processo para seleção dos discentes, com apoio de equipe multidisciplinar, como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros.

As experiências docentes têm revelado a cada dia o quanto é necessário pensar e propor ações mais inclusivas aos povos do campo, os quais, durante séculos, têm tido seus direitos ameaçados e ignorados pela força do agronegócio e pela falta de políticas públicas que os atendam considerando sua cultura, práticas e especificidades locais. Por isso, as autoras propõem o Capítulo VII – *Inclusão de estudantes surdos no campo* das autoras Claudia do Socorro Azevedo Magalhães e Miranilde Oliveira Neves.

No Capítulo VIII temos o capítulo: *Prática escolar por meio de tópicos de eletrodinâmica*, de Vagno Portela, o qual analisa as contribuições de uma aprendizagem significativa no ensino da Física, baseadas, em especial, nos estudos de Ausubel. Os autores destacam, ainda, as determinantes da relação professor-aluno, como condição para despertar o interesse dos educandos para os fenômenos das ciências naturais, ao mesmo tempo em que fazem uma análise da BNCC como orientadora para o ensino da Física.

A interdisciplinaridade, a partir dos diferentes temas relacionados à educação, não poderia excluir uma parte marcante da nossa História, por isso os autores do Capítulo IX, Marley Antônia Silva da Silva e Benedito Carlos Costa Barbosa examinam o processo de escravidão no Pará. Capítulo intitulado *Entre África e Pará: discursos sobre o tráfico*. Nesse sentido, identificam a percepção da historiografia que versa sobre o tráfico de africanos para a Amazônia colonial, privilegiando notadamente aquela que se refere ao Estado do Pará.

No Capítulo X, Maria José Quaresma Portela Corrêa apresenta discussões relacionadas à formação dos profissionais de educação – um estudo de caso da autora. Ela ressalta a formação contínua e permanente como forma de alcançar a qualidade na educação, pro-

blematizada em torno do abandono da formação pelos profissionais. Portanto, *Educação permanente e formação contínua de professores da educação básica do município de Nina Rodrigues – MA* é mais um capítulo que se recomenda ler para se conhecer com maior exatidão o processo formativo docente.

A visibilidade da Psicologia como presença interdisciplinar na educação está presente no Capítulo XI, com a abordagem de como se constroem os instrumentos psicológicos no ambiente escolar, com o objetivo de otimizar o processo ensino-aprendizagem. A reflexão da psicóloga escolar Sandra de Oliveira Neves, contida em *Avaliação psicológica no contexto escolar*, nos permite conhecer o trabalho da psicologia e sua relação com a comunidade escolar, especialmente, os alunos e suas famílias.

No Capítulo XII, de Adriano do Socorro Serra Paiva e Moura e Lilian Almeida Barros é discutida uma *Proposta metodológica para a construção de dissertação argumentativa na educação de jovens e adultos* - um texto que apresenta o processo de Oficinas de Textos como metodologia na EJA, a partir da realidade local – como os impactos que tiveram as comunidades tucuruíenses durante a implantação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí e as vicissitudes que ainda enfrentam hoje.

O texto *Mbaekwara: filosofia e seu ensino na Amazônia*, de Ronaldo Ferreira Pinheiro, relata os obstáculos na aprendizagem e ensino da Filosofia e sua relação com os índices de evasão e fracasso escolar enfatiza a qualidade nas relações professor-aluno e como determinadas ações e mudanças na metodologia interferem na qualidade do conhecimento.

Ao referendar os financiamentos dos Programas Educacionais, presentes no capítulo XIV a autora Sheyla Braz faz *Uma análise dos*

Programas Educacionais no Brasil. É possível conhecer os vários financiamentos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e como acessá-los através dos Conselhos Escolares, para garantir a execução de ações pedagógicas planejadas pelas instituições de ensino. Indubitavelmente, um capítulo que apresenta dados necessários para quem pesquisa avaliação de programas e recursos aplicados à educação.

No Capítulo XV, as autoras Aliene da Silva Sousa e Miranilde Oliveira Neves, demonstram o quanto é importante lutar pela *Formação docente e os desafios da educação do campo*, - um capítulo que marca a necessidade de se refletir sobre quem estamos a formar e para quê? Quais as contribuições dos docentes do campo e que desafios continuam a enfrentar? – estas são algumas das questões expostas no capítulo.

No Capítulo XVI, os autores Silvio Almeida Hingel e Ronaldo Ferreira Sobrinho, fazem uma discussão sobre o tema *Humanização e motivação: por uma aprendizagem significativa*. Através do Teste de Kolb, os autores investigam e avaliam até que ponto os processos motivacionais colaboram no processo de ensino e desempenho dos educandos.

O Capítulo XVII de Mílvio da Silva Ribeiro e Floriete Assunção Ribeiro, apresenta o ensino de Geografia, no que concerne à inserção de objetos de estudos regionais e locais no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O objetivo é contribuir para o debate de elaboração dos objetos de estudo da parte diversificada da BNCC, na rede de ensino municipal de Tucuruí-PA.

A proposta da publicação, em todas as abordagens do conhecimento, vislumbra hoje e no futuro, contribuir com discussões, reflexões e debates no segmento educacional. A leitura, indubitavelmente

te, deixará em cada leitor a preocupação com a mudança dentro das áreas do conhecimento abordadas, e é o que se espera.

Aqui deixamos, por fim, um agradecimento fraternal aos colaboradores pesquisadores, que não mediram esforços em se desnudarem intelectualmente, com o propósito de enriquecer o debate em torno das várias vozes na Educação, aos que voluntariamente aceitaram contribuir com o nosso comitê científico, ao professor Salomão Hage pela presteza singular com que aceitou prefaciar este livro e à EDIFPA pela oportunidade de divulgar nossas pesquisas – Gratidão.

As Organizadoras

Prefácio

Diálogos Interdisciplinares, sem dúvida alguma, envolve o trabalho com Educação do Campo, a qual é reafirmada neste livro em vários dos seus capítulos. Como sabemos, ela nasceu a partir do resultado da mobilização de movimentos sociais por uma política educacional para as populações do campo, capaz de implantar escolas públicas nas áreas de reforma agrária e ao mesmo tempo, afirmar as experiências de educação das populações camponesas, suas comunidades, seus territórios e suas identidades.

A Educação do Campo não reivindica qualquer política pública para o campo, mas afirma que a mesma deve ser construída coletivamente, com a participação dos sujeitos do campo; que deve ser de caráter permanente e emancipatório, ao reconhecer as populações do campo como sujeitos de direitos; e que deve reconhecer a sociocultural e territorial diversidade que constitui as populações do campo, condição necessária, para que a universalidade do direito à educação se exerça, afirmando as especificidades dos sujeitos do campo.

Todo o esforço coletivo empreendido pelo protagonismo dos movimentos sociais tem se fortalecido com a definição de marcos regulatórios no âmbito da legislação educacional, impactando no reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública, que se materializa por meio da efetivação de programas e ações governamentais que buscam reconhecer e legitimar as lutas e experiências educativas dos trabalhadores do campo, e avançar na garantia do direito à educação das populações e sujeitos que vivem no campo.

Hoje temos muitos programas que possuem uma interface direta

ou indireta com a educação superior e, mais especificamente, com a formação de professores do campo, seja em nível de graduação ou pós-graduação *latu sensu*, e têm sido desenvolvidos pelo Ministério da Educação através da aproximação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações sindicais e movimentos sociais populares do campo, assumindo o desafio de viabilizar a presença e permanência destes sujeitos neste nível de ensino, sem que eles tenham que deixar de viver e trabalhar no campo.

Nos últimos anos, tive a imensa satisfação de contribuir com essas turmas de diversas maneiras: ministrando disciplinas, realizando palestras e conferências, fazendo visitas às turmas ou orientando trabalhos de conclusão de curso, ou ainda, dialogando com os estudantes em eventos estaduais, nacionais e internacionais de educação do campo.

Neste momento, me sinto privilegiado em prefaciar este livro intitulado *Educação: possibilidades de Diálogos Interdisciplinares* organizado pela Miranilde e pela Aparecida de Lourdes, ambas, professoras em Castanhal e Tucuruí, respectivamente, lugares onde ministrei disciplina e conquistei grandes amigos, estudantes com grande potencial e que com certeza, agora formados, se tornaram excelentes educadores.

Esse livro foi elaborado a partir dos estudos, pesquisas e trabalhos realizados com base em pesquisas envolvendo a realidade educacional e os desafios enfrentados pelos municípios de Castanhal e Tucuruí, com relação à educação dos sujeitos do campo e também à diversidade interdisciplinar em ensino médio integrado, superior e especializações que tanto contribuem para uma educação mais equitativa.

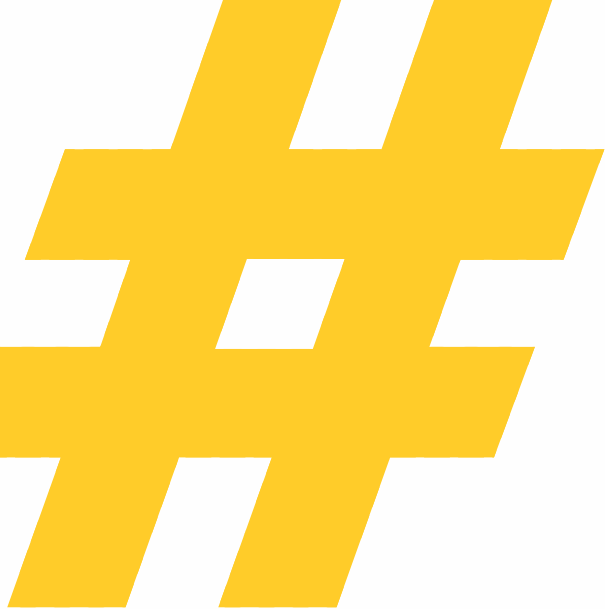
Nele, podemos encontrar diversos temas relacionados com as histórias de vida e experiências educacionais dos estudantes e que buscam a valorização de saberes dos ribeirinhos, indígenas, negros, dos caboclos da Amazônia, como por exemplo: sobre o Ensino Médio e a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, a inclusão de estudantes surdos na escola, sobre as questões ambientais no meio rural e no meio urbano. São textos que mostram claramente a necessidade de intervenção docente na multiplicidade de ações em sala de aula – ações interdisciplinares. Assim, os processos de escolarização, o projeto político-pedagógico, o currículo, os impactos da BNCC nas disciplinas escolares e práticas educativas que assegurem a qualidade da educação aos sujeitos do campo são bem demarcados nos capítulos aqui contidos.

De fato, este livro pode contribuir para que a sociedade brasileira e paraense conheçam mais a fundo realidade do campo e os desafios que os sujeitos enfrentam para ter o seu direito à educação assegurado. Assim como, para que muitos educadores e educadoras que se encontram atualmente em processo de formação inicial e continuada, seja, através dos programas educacionais ou de outra experiência de formação, possam aprender um pouco mais com a experiência de formação e de produção dos educadores de Castanhal ou de Tucuruí.

Que este livro fortaleça a luta por um ensino interdisciplinar e também o Movimento Paraense de Educação do Campo, oferecendo subsídios e referências para orientar as ações dos sujeitos do campo em sua caminhada de luta e formação, rumo à construção de um mundo mais fraterno e feliz, onde o campo e a cidade sejam espaços que assegurem a todos os homens e às mulheres a dignidade humana.

Boa leitura a todos e todas!

Salomão Mufarrej Hage
Professor da Universidade Federal do Pará
Coordenador do Fórum Paraense de Educação do Campo



Capítulo I

Saberes docentes: elementos para a EJA

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

“...as crianças são facilmente alfabetizáveis,
foram os adultos que dificultaram
o processo de alfabetização delas.”
(Emília Ferreiro)

A propósito, a citação em epígrafe afirma nossa responsabilidade no processo de humanização através da alfabetização e nos faz refletir sobre a origem dos fenômenos que impossibilitaram, até agora, a universalização e a erradicação do analfabetismo. Se as crianças são facilmente alfabetizáveis por que, então, as **expulsamos** do sistema escolar, ao utilizarmos como prática docente, na maioria das vezes, ações objetivas e subjetivas que vão, ao longo do tempo, mediando os pressupostos dentro do ensino e da aprendizagem, que aprofundam os níveis de analfabetismo nas populações adultas?

Que discursos institucionais concedem poder ao docente, para que este vá concedendo à sua práxis a fixidez? Isto é, permite-lhe ausentar-se da peculiaridade da dialética própria da contextualização, que possibilita construir e reconstruir a partir de fora? Se dentro da escola, o que se ensina é importante, só é importante, porque primeiro é importante fora dela. O conhecimento, portanto, permanece distante, sobrevivendo, apenas a informação através da instrução.

Nas últimas décadas, o que se observa é a preocupação com a educação de adultos, em que os parâmetros que a identificam como educação de adultos, não conseguem definir seus vários territórios e nem mesmo vincular formação e docência, os caminhos parecem ser diversos, como informa Rivero (2009, p.35): “Nos novos marcos normativos a EJA é identificada por diversos termos tais como ‘educação alternativa’, ‘educação não-formal’, ‘educação para a vida e o trabalho’, ‘educação contínua’, ‘educação...’”. Tais conceitos, informa o autor, revelam a ambiguidade e a inconsistência do campo

educativo. Não foram desenvolvidos enfoques que respondam especificamente à majoritária população juvenil assistida pelos programas de EJA.

Dentro do Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos 2007-2015, promovido pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), o Brasil e México destacam-se “pelos esforços e por possuírem uma das maiores populações analfabetas” (RIVERO, 2009, p. 36). No entanto, muitas outras iniciativas, caminham paralelo com campanhas de erradicação do analfabetismo, que se multiplicam em todas as esferas de governo, com esta mesma finalidade.

Junto a essas iniciativas, poucas ou nenhuma teve ou tem como objetivo ressignificar as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de reconstruir a imagem da docência. Pelo contrário, atém-se àquelas dificuldades dos educandos, como se a identidade do professor estivesse desvinculada destas, ignorando na maioria das vezes, o movimento entre os saberes docentes e discentes em suas várias dimensões.

O diálogo e os desafios dos processos investigativos – reflexivos

Questões referentes à profissionalização docente, têm sido a preocupação não somente das ciências humanas, sociais ou da educação, mas também daquelas de conhecimento especializado em que se apoiam esses profissionais. Tais preocupações, consideram para análise as conjunturas social e política das últimas décadas, no sentido de explicitar como se constrói a prática profissional, e como distinguir nesse emaranhado de conhecimentos aqueles saberes que conduzem à prática docente.

Esta reflexão partiu de um projeto de investigação que teve

como objetivo identificar quais saberes profissionais configuram o trabalho de professor, tendo em vista que seu objeto de trabalho se constitui em um diálogo constante com emoções, valores, sentimentos e formas singulares de experiências humanas, com uma infinidade de objetivos.

Os padrões de competências da docência constituem desafios determinados pelos vários saberes, dentro de um contexto marcado por paradigmas de renovação do profissionalismo, desde a segunda metade do século passado. Os vários debates e análises, até então, tentam romper ou encontrar os limites característicos da profissão docente, sem considerar tais paradigmas. Segundo Tardif (2000, p. 89), “nos últimos vinte anos, a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões mais bem assentadas, como a medicina, o direito e a engenharia”. Segundo ele,

a crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (TARDIF, 2000).

A complexa realidade dos saberes, dentro do universo da prática, é que permite-nos definir a identidade dos profissionais da docência e, ao mesmo tempo, compreender as marcas produzidas pelo árduo trabalho do magistério, “pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa a si mesmo. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (TARDIF, 2000, p. 210).

Voltando ao diálogo, como elemento subjetivo da profissão docente, quando este supõe-se à construção harmônica dos sujeitos,

objetivos e função da escola, cumpre-nos destacar aqui o complexo ambiente escolar, inserido no tecido social e que determina aqueles saberes necessários à profissão docente.

A escola ainda permanece descontextualizada de todos os fenômenos sociais, presentes à sua volta, petrificada em conceitos que a distanciam de sua tão propalada transformação. A subjetividade capitalista, que busca bem-estar, prazer, autonomia, realização pessoal, não se reconhece na práxis educacional e esse não-reconhecimento torna-se mais visível especialmente nas relações pertinentes à sala de aula, quando os docentes sentem-se abandonados, muitas vezes incapazes de desconstruírem a si próprios e suas práticas, impossibilitados de discernirem quais caminhos pedagógicos seguir, para dar conta daqueles saberes necessários, para que de fato o conhecimento crítico-reflexivo ocupe a centralidade da práxis.

A reprodução da instrumentalização da prática pedagógica, dentro das abordagens curriculares, a complexidade das ações frente aos educandos, as contínuas mudanças de diretrizes político-pedagógicas, as mudanças nos comportamentos de crianças e jovens, as normas institucionais provenientes de regimentos internos, que dispõem sobre a trajetória de discentes e docentes, mergulha-os na apostasia, não lhes permite subverter essa condição e, consequentemente, exercer a docência investigativa, visto que o instrucionismo permanece, como exemplifica Demo, mesmo se considerarmos o *boom* tecnológico deste novo século, “a escola, porém, tende a encolher-se em seus usos e costumes, mesmo proclamando a ‘transformação social’” (2010, p.867). Por exemplo, foi decantada em prosa e verso a “lousa eletrônica”, no entanto, a velha aula ainda se sustenta, visto que facilita para o aluno copiar e gravar, sem esforço, permanecendo o instrucionismo inserido no mundo globalizado. Para

Demo (2010, pp.867-868), a noção de que aluno aprende escutando aula tornou-se petrificada, não admitindo sequer discussão preliminar. Em parte, isso se deve ao fato de que a maioria dos docentes não saberia fazer outra coisa, não por “culpa”, mas por formação deficiente.

Quando a imagem dos alunos (as) se altera, o principal efeito talvez seja que a imagem docente é reconstruída (ARROYO, 2004). Neste sentido, as propostas pedagógicas não estão dando visibilidade àqueles saberes que podem aproximar-se das necessidades intelectuais investigativas dos educandos, como nos informa Arroyo (2004, p.179), “as mudanças educativas demandadas pelos educandos amedrontam os docentes não apenas porque mexem no seu controle sobre o trabalho, mas porque ameaçam seus saberes docentes”. Para ele, “os primeiros a perceberem que seus saberes ficam interrogados pelos educandos são os docentes. Como se percebessem em sua sensibilidade de trabalhadores que seu trabalho e os saberes e valores de seu trabalho entrarão em jogo”. (ARROYO, 2004, p.179).

Como reconhecer as mudanças que historicamente vão construindo aqueles alicerces, em que os saberes docentes ganham dimensões transformadoras, de si próprios e dos educandos? A capacidade de aceitar os embates nos processos de aprendizagem também demanda a compreensão dos docentes em problematizar suas práticas e esvaziarem e repensarem seus conceitos, relacionados à apreensão do conhecimento por eles próprios e seus educandos.

Para os docentes, nas palavras de Demo (2010, p.866), “o grande desafio é aceitar-se “discutível”, em nome do conhecimento sempre discutível. Surgem novas epistemologias – novos modos de lidar com o conhecimento – nem todas alvissareiras, mas que se vão im-

pondo e desconstruindo a velha academia.”

Esse desafio retira docentes e educandos da comodidade, reaviva e constrói saberes, causa inquietude, espanto, ansiedade, determina a inclusão de todos, em processos investigativos embrincados de reflexão e criatividade, onde os atores compreendem as trajetórias de cada um e as ressignificam para si próprios e para os outros, desta forma, reaprendem a escutar e a ver.

Isso implica em diálogo que possa transgredir: a rotina laboral da escola com seus horários de entrada e saída, início e término de aulas, a fragmentação do conhecimento em disciplinas, a convivência com as mudanças extremas nos comportamentos dos jovens, conceitos arcaicos de conhecimento e trazer para o interior desses, a riqueza subjetiva própria da condição humana, que não pode ser ignorada.

Quando a escola começa a repensar seu **fazer pedagógico**, respeitando o tempo, o espaço, a autonomia como construtores das identidades e, conseqüentemente, dos saberes que dialogam no espaço escolar, isso configura uma instigação necessária, porque segundo Arroyo, é importante

rever o pensamento pedagógico e docente, incorporar uma visão totalizante do ser humano. Uma maior sensibilidade e escuta para com os educandos em suas concretudes biológicas, sociais, étnicas, raciais, culturais, poderá ser um caminho para o repensar pedagógico e docente. (2004, p.133).

Nesta perspectiva, seria possível interferir, para que as transformações aconteçam nos diferentes campos teóricos-metodológico que caracterizam os saberes docentes e, desta forma, aprofundar as discussões da especificidade da profissão.

Experiências de vidas, vivências pedagógicas na educação de jovens e adultos

A realidade da EJA - Educação de Jovens e Adultos - é o reflexo dos embates subjetivos, relacionados ao fazer pedagógico que permeiam a práxis escolar, e da diversidade das histórias de vida daqueles jovens e adultos que a definem, enquanto educandos e suas trajetórias, marcadas pelos ciclos de vida que antecederam o momento da sala de aula.

As indefinições nas práticas educativas para jovens e adultos, dentro de parâmetros teóricos e subjetivos, não permitem aos docentes incorporarem saberes dentro de uma especificidade, visto que seus ofícios envolvem ciclos de vida nos quais espaço/tempo são profundamente antagônicos. Há que se implementar uma prática que permita ao educador entrar no universo sociocultural dos educandos e considerar suas histórias, baseadas em um protagonismo primeiro singular e depois coletivo, mas sem abdicar de seus próprios saberes.

Que saberes profissionais considerar em uma pluralidade de vozes que acompanham cada docente com seus ciclos de vidas tão diferentes? Que práticas pedagógicas incorporar, com o objetivo de problematizar aqueles saberes construídos previamente e que os educandos trazem consigo e, assim, possibilitar a construção de saberes coletivos que possam transformar essa mesma prática docente, enriquecendo-a e, também, os sujeitos dentro da variedade de ciclos de vida tão indefinidos da EJA? Parecem-nos ser pertinentes as observações de Simões neste sentido, ao afirmar que, “tendo em vista as contribuições mais ou menos recentes no âmbito da pedagogia, alguns professores já adotam estratégias de ensino que

requerem maior participação do aluno através do **diálogo**, possibilitando, inclusive, que ele diga o que não reconhece que sabe.” (2011, pp.171-172). Entre estas estratégias estariam as atividades coletivas, debates, pesquisas, interação, conversas etc., as quais são muitas vezes estranhas ao aluno visto que ele acredita que nada sabe e que vai aprender com o professor. Tal forma de pensar dos alunos remete-nos, segundo Simões (2011), à educação bancária.

Se há, por parte do educando, o estranhamento, este se configura ainda mais doloroso quando se trata de reconhecer as diversidades presentes no conhecimento científico, para ele o reconhecimento da trajetória de formação de sua identidade, com suas representações sócio-culturais, reveste-se de um caráter eticamente correto, e enfatiza a primazia desta, que são os saberes prévios, sobre os conhecimentos de outras naturezas.

Para exemplificar, os estudos de Maher (1998), apesar de falarem de educadores indígenas e de serem direcionados à língua e linguagem, servem-nos como parâmetro de comparação entre a maioria das culturas das populações da Amazônia, por exemplo, que têm em muitos momentos se deparado com os diálogos da prática pedagógica revestida, muitas vezes, de uma unicialidade científica, desconsiderando as culturas e suas nuances. Neste sentido, as palavras do professor indígena Antonio Arara (Eutxani), do projeto CPI/Ac, nos faz refletir sobre isso.

Esta vontade ((de aprender Shawáda)) vem porque além de ser a nossa língua de minha comunidade, ela é nossa língua própria mesmo...Eu falo, eu estou falando aqui em português: a cara, a língua, a boca tudo é minha, agora a fala não é minha porque a língua é emprestada...((após uma pequena pausa, sorrindo)) num é e é, né?...vai e vem...é, e num é. (MAHER, 1998, p. 120).

A chegada à escola não supõe desenraizamento, pelo contrário, deve reforçar todas as formas de se reconhecer e se fazer conhecido, dentro do tempo e espaço em que suas experiências de vida marcam e marcam seus cotidianos.

As concepções de apreensão do conhecimento plasmadas no tecido escolar são as de verticalidade e isso causa o distanciamento entre as populações, visto que muitas não conseguem ocupar e suceder espaços, definidos dentro da práxis educacional como próprios de cada ciclo de vida, tendo como objetivo a mensuração do conhecimento.

A EJA, portanto, ocupa um espaço em que os saberes docentes ainda encontram dificuldades em transpor. As históricas construções das práticas pedagógicas, insensíveis às experiências histórico-culturais em que estão inseridos jovens e adultos, carregadas de ambiguidades e conflitos indicam a continuidade de uma prática pedagógica que não aceita retórica, não aceita desfazer-se, continua em muitos casos, seca, vazia, sustenta-se ainda em um discurso oficial que visa eliminar o analfabetismo, não consegue desvelar a “face oculta” do magistério que, diferente de outras profissões, podemos dizer, sempre a acompanhou com um caráter “**mistagógico**”, “**oculto**”. Esta é a dinâmica interior profunda e subjetiva na qual o professor se insere nas relações com seus alunos.

A busca dos sujeitos por conhecimentos que superem os obstáculos intelectuais, nos processos de escolarização e especialmente na relação pedagógica em sala de aula, reforça a necessidade de um diálogo cada vez mais profundo.

O reconhecimento de que a verticalidade é dispensável, confere aos saberes docentes, movimentos que se alargam. Desfaz-se a concepção de conhecimento engessado presente nas práticas pedagógi-

cas, ao mesmo tempo enriquece as relações próprias da sala de aula, sustentando-as, desta forma, com saberes mutuamente construídos e reconstruídos.

A construção do caminho investigativo e considerações sobre os resultados

As quatro escolas de nível secundário no município, com os 82 professores da rede estadual de ensino, que fizeram parte da investigação, oferecem a modalidade EJA paralelo ao Ensino Médio Regular. Assim, convivem juntos no espaço escolar, educandos que estão cursando dentro de sua faixa etária própria (Ensino Médio Regular), e outros de faixas etárias diferenciadas, que são denominados alunos do segmento distorção idade/série (Educação de Jovens e Adultos).

Estes últimos enfrentam os conflitos provenientes das contradições etárias, sociais, biológicas, psicológicas, consequência da diversidade existente nas salas de aulas. Por outro lado, o avanço de implantação de turmas de EJA têm demonstrado que as distorções idade/série no ensino médio regular tem alcançado índices alarmantes, destacando a fragilidade das relações educador-educando, nas trajetórias de aprendizagem de ambos.

Partindo dessas reflexões, o questionamento que se levanta, já referido antes e que aqui relembramos, é como esses educadores, sem terem formação específica para a EJA, constroem suas opções metodológicas dentro do processo ensino-aprendizagem, específico da formação de jovens e adultos?

Dentro desse contexto, e considerando a configuração do resultado da análise dos dados da investigação, foi possível identificar os caminhos das práticas educativas e da formação dos professores/

formadores na Educação de Jovens e Adultos do ensino médio em Tucuruí-PA, no que se refere à aquisição de saberes específicos, e como esses saberes vão sendo incorporados ou não na vivência desses educadores.

O estudo teve como metodologia a elaboração de inquéritos, orientados no sentido de suprir as indagações: quantos professores seriam investigados? quais suas cargas horárias na EJA? em quais disciplinas? por que estavam trabalhando na EJA? quais suas formações, suas experiências com a EJA? Desse primeiro momento, foram escolhidos para o segundo momento, das entrevistas, aqueles professores com experiência profissional entre oito e dez anos na modalidade EJA, com o objetivo de aprofundar indicativos reais já mensurados, conhecendo seus percursos pessoais no campo da EJA.

No segundo momento, destaca-se a importância das práticas docentes, construídas durante o percurso dos educadores no ambiente escolar. A intenção é revelar indicadores de construção dos saberes, que permeiam a relação professor-aluno dentro do processo ensino-aprendizagem.

Diante das considerações relativas aos saberes acadêmicos dos educadores, é possível afirmar que os conhecimentos vivenciados na coletividade da sala de aula, pressupõem apenas uma transferência, daqueles saberes que são específicos do Ensino Médio Regular, em que a estrutura curricular se encontra descolada da necessidade da Educação de Jovens e Adultos. As reflexões de Simões e Eiterer (2011, p.182) dão conta dessa apropriação da EJA, daqueles conteúdos que constituem a grade curricular do EMR - Ensino Médio Regular, quando eles afirmam que “podemos perceber os desafios que se impõem à prática escolar e que se revelam através das dificuldades colocadas pela adaptação ou mesmo pela permanência de

currículo, materiais e estratégias do ensino regular na EJA”.

Com relação à formação docente, foi possível verificar que a especialização, segundo os dados recolhidos, assumiu ao longo dos dez últimos anos um referencial de formação de maior magnitude, comparada às formações apenas de aperfeiçoamento. Outro aspecto que chama a atenção, são as formações equivalentes a aperfeiçoamentos ou especializações: Supervisão em Orientação Escolar, Normal Superior, Informática Educativa, Urgência e Emergência Hospitalar, Gestão de Projetos na Administração Pública.

Essas três últimas, contribuições dentro do universo da EJA que ressaltam a variedade de ciências presentes e fomentam práticas pedagógicas embasadas em enunciados referentes à tecnologia, saúde e administração. São saberes presentes no contexto das quatro escolas.

As duas primeiras são portadoras de características que as identificam com o magistério, e assim as aproximam das práticas pedagógicas da EJA, e possibilitam a ressignificação do conhecimento e a construção de saberes no espaço escolar, diferentes da construção de fazeres, como é o caso das outras.

A análise relativa ao tempo como professor da EJA indica que a metade desses profissionais com mais de dez anos na modalidade encontraram grandes dificuldades de formação. Isso isola e amplia as situações-problemas, no âmbito da articulação de práticas educativas, e evita que se constitua um vínculo reflexivo, apto a desconstruir comportamentos, que não evidenciem o diálogo e a criação de reciprocidade no processo ensino-aprendizagem.

A indefinição dos limites das práticas pedagógicas das duas modalidades EJA - Ensino Médio Regular e EMR, a falta de autonomia e, somadas a isso, as tentativas de adaptação do currículo - **que**

exerce múltiplas dúvidas na produção do conhecimento - estabelecem um distanciamento de saberes do cotidiano dos educadores da EJA.

A falta de autonomia, citada aqui e identificada dentro dos contextos escolares também por outros pesquisadores, consolida os conceitos de fixidez didática. Nessa mesma perspectiva, as reflexões de Jardimino e Araújo (2014), informam que a maioria dos organismos que financiam a educação, reforçam essa visão que se tem da prática educativa, determinada pelos saberes profissionais.

É importante observar aqui a influência de instituições internacionais, como o Banco Mundial (Bird), que financiam as reformas educacionais nos países em desenvolvimento, promovendo, inclusive, formação de professores. Nesse caso, embora mantenham um discurso de defesa da autonomia e da reflexão do professor, transformam-no em mero executor de ideologias esboçadas nas ordens impostas pelas exigências de apreensão de novas habilidades e determinadas competências aliadas aos interesses do mercado (p. 145).

A necessidade laboral dos educadores, perpassa pela qualidade de vida, garantida pela consequente extrapolação na carga horária. Neste sentido, as experiências pedagógicas significativas dificilmente farão parte de práticas didáticas, que permitam ao educador interferir na sua escolha e forma de ensinar, uma vez que para garantir uma carga horária maior, os educandos ora são do EMR, ora são da EJA - EMR. Soma-se a isso a necessidade de ministrarem aulas também em outras escolas, sejam públicas ou privadas, em complementação ao orçamento.

Tal afirmativa pode ser avalizada nos estudos de Jardimino e Araújo, pois “[...] o conhecimento do contexto se relaciona com o local em que se desenvolve o ensino e com as pessoas a quem ele é

ministrado. Para cada turma, série e nível de ensino são feitas adaptações do saber a ser construído.” (2014, p. 158).

Nesse sentido, configuram-se inviáveis estratégias de ensino que garantam o aproveitamento dos educandos da EJA, visto que os dados apresentados não priorizam essa modalidade. Os contornos dos inquéritos, o que eles apresentam, demonstram indiferença do grupo para privilegiar aspectos e especificidades do público EJA, conforme verificado na carga horária semanal, em que metade dos profissionais possuem de 10 a 20h, enquanto menos de 17 profissionais possuem de 31 a 40h/a semanal. Isso demonstra que a modalidade apenas serve, como informado no início da análise, de complementação de carga horária. Tal constatação revela-se também nos discursos informais, de que a prioridade são os educandos do EMR, e quanto a EJA, se limita apenas a ser mais uma modalidade no ambiente escolar.

Por mais que estudos mostrem que a condução e o encaminhamento dentro da práxis da EJA não alcançam aqueles que estão diretamente envolvidos com o conhecimento, mesmo assim, continua-se excluindo das inovações curriculares esse público e mascarando as práticas educativas.

Novas interpretações, novos dados para novas interpretações

Na segunda parte da investigação, foram escolhidos para serem entrevistados dez professores com mais de dez anos ministrando aulas na modalidade EJA. Todos os procedimentos de análise buscaram aferir a continuidade, ou descontinuidade, das práticas educativas, presentes no processo de formação dos alunos de EJA e abordar dentro do recorte de análise os elementos que contribuem para a elaboração dos enunciados dos docentes, dos rituais recorrentes

na prática individual e coletiva dos atores, do percurso linguístico, social e cognitivo, que delineiam as diferentes condutas didáticas presentes na prática da EJA e tecem, assim, os múltiplos saberes, que permitem estabelecer movimentos de superação da estagnação de práticas educativas, que constituem os processos cognitivos dentro dos atos de ensinar e aprender.

A entrevista dividiu-se em cinco partes com o objetivo de esclarecer e responder às indagações que a investigação propôs. Na parte **I – Caracterização do(a) entrevistado(a)**, os dados da entrevista estabeleceram o recorte da faixa etária, formação e campo de trabalho dos educadores – o que já foi feito nos inquéritos - que, dentro de determinados critérios, podem definir elementos que caracterizam os saberes que constroem a teoria e prática na EJA.

Na parte II – **Construção de saber, formação acadêmica e continuada**, o discurso teve o objetivo de emitir enunciados, que auxiliam na compreensão de como o educador constrói o seu saber, e as condições reais de formação que colaboram na estruturação do conhecimento presente na EJA.

Na parte III – **Construção de saber em contexto de trabalho**, o objetivo foi buscar na fala do entrevistado, as contribuições para identificar aquilo que fundamenta sua prática no cotidiano da escola, e até que ponto a (des)ordem dos saberes permite refletir e constatar possibilidades de aprendizagens.

Na parte IV – **Saber em sala de aula**, a perspectiva era aproximar do pensamento dos educadores e de suas dificuldades e acertos, dentro de enunciados específicos, que compõem os discursos presentes na relação educador-educando e compreender como se constituem as reais pronúncias de mundo, dentro do diálogo que constrói o caminho metodológico na sala de aula.

Na parte V – **Percepção dos professores face à posição da EJA no contexto escolar em geral**, a preocupação maior que levou a inquirir os educadores sobre o contexto escolar foi a necessidade de conhecer o que pensam sobre a estrutura pedagógica, que tem como objetivo o encadeamento de ações de apoio aos dois segmentos mais importantes no ambiente escolar, o segmento docente e o discente.

Ao resgatar nas entrevistas a aquisição dos saberes, que se configuram em conhecimento da EJA, foi possível identificar o recorte de saberes didático-pedagógicos. Estes se revelam nas práticas pedagógicas dos educadores e impõem a construção de alternativas, para que educadores e educandos produzam um conhecimento apropriado específico da EJA.

Neste sentido, é possível verificar que se destacaram os três eixos em que os saberes profissionais se sustentam, como elementos para a configuração didático-pedagógica nas práticas educativas da EJA, a Teoria, a Formação e a Prática.

Dentro do eixo **Teoria**, destacaram-se a formação e prática de saberes provenientes do livro didático, PCNs, livros, leituras na internet, relatos de experiências com os colegas e profissionais experientes na EJA, material didático do EMR, planejamento do EMR.

Na **Formação**, os cursos antigos, documentários, vídeos, seminários, pesquisas, semana pedagógica, etc. e na **Prática**, as observações das culturas e experiências dos alunos através de seus saberes prévios, produção de textos com alunos, registros em sala, repetição de experiências que deram certo com outros colegas professores, discussões (debates) com os alunos, construção de atividades em conjunto com a turma, observações das ocorrências e comportamentos em sala de aula.

A decisão de reconhecer em suas práticas em todas as ações pe-

dagógicas que ocorrem dentro do calendário escolar, que os educandos e o próprio grupo, não é insignificante, perante o conhecimento apresentado nas relações, nas intermediações de saberes, nas discussões e diálogo empreendidos na prática, são expressões da forma de aprendizagem presentes nas escolas.

O exercício da argumentação construída a partir da linguagem, a observação das culturas e o conjunto de significados contidos nelas, trazidos pelos educandos, ao se considerar seus saberes prévios, são considerações de fundamental importância na formação dos alunos da EJA. A construção dessa aprendizagem, segundo Simões e Eiterer (2011, p. 182), requer que o professor esteja atento às práticas discursivas na sala de aula, ou seja, não só ao **que** o aluno lê e escreve mas também a se ele fala, **como** e **quando** fala, o que diz e se escuta os seus colegas. E os autores afirmam que na construção do conhecimento na EJA, o diálogo assume uma importância maior, devido às representações culturais dos educandos serem mais arraigadas.

Considerações

As reflexões construídas aqui, muito longe de serem conceitos finalizados, têm como objetivo não deixar extinguir os embates, as grandes discussões, no processo de reconhecimento da educação de jovens e adultos. Há muito, o contexto cotidiano dessas populações tem desafiado a institucionalização dos saberes, evidenciando a necessidade de se desfazer esse modelo estrutural de educação, que, antes de promover a alfabetização, é imperioso compreendê-la como um projeto político-econômico e social de governo, onde o direito democrático se constrói, na medida em que os direitos mais humanos, substituam os enfoques de “vítimas”, “ignorantes”, “fra-

cassados”, expressões que designam essas populações, numa forma velada de discriminação e preconceito, visto que não conseguiram acompanhar eficazmente, os mecanismos de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas de seus tempos.

Por outro lado, as necessidades docentes na EJA requerem a ruptura de práticas estáticas, se considerarmos que não há uma só alfabetização. “Existem várias alfabetizações – digital, cívica, ecológica... – para uma vida social e individual plena. Há conhecimentos sensíveis, técnicos, simbólicos. A alfabetização é um sistema complexo com textos, contextos que não se pode reduzir “ao básico” (GADOTTI, 2009, p. 22).

As mudanças nas leituras dos caminhos pedagógicos, traçados pelos docentes e instrumentalizados nas práticas pedagógicas, requerem entender a lógica das transformações e inovações, através de parâmetros que contemplem a qualidade, mas fortaleçam aqueles saberes comprometidos com a mudança social através de suas falas.

A análise do caminho percorrido pelos educadores, na busca da compreensão de seu próprio cotidiano em sala, compõe-se de tentativas árduas de enfrentamento de suas próprias limitações, das limitações dos educandos e das limitações impostas por políticas públicas que não conseguem alcançar as estruturas educacionais e compreender a própria identidade da EJA.

O pouco acesso teórico, aos conceitos das ciências que promovam o conhecimento presente nas instâncias sociais que acumulam progressivamente as transformações, dentro de perspectivas em que a prática educativa seja significativa, para os envolvidos no processo educativo, não permite aos educadores conduzirem seu trabalho considerando a especificidade da EJA, seja reconhecendo os ciclos de vida e seus tempos, os conteúdos, metodologias, plane-

jamentos, carga horária, etc.

Esses desafios, com suas posições, forças e significados, bem como a diversidade identitária, fazem dos processos dialógicos dos educadores em suas práticas, contribuições para a formação e desenvolvimento de conceitos que configuram a EJA na região transamazônica.

As práticas dos educadores, instrumentalizadas com suas pesquisas individuais e através dos escassos recursos de formação, como pesquisas diárias e semanais, livro didático, diálogo com pessoas que atuam na mesma modalidade e suas próprias experiências, a interação com os educandos, são saberes que demarcam os conceitos científicos, que são internalizados na relação dos sujeitos no contexto específico da EJA, no qual estão inseridos, mesmo que não estejam dentro de uma perspectiva de conhecimento reconhecendo-se as especificidades da EJA.

As indagações no percurso da investigação sempre se detiveram nas questões: o que são saberes profissionais dos educadores e de que forma eles são visíveis na prática educacional cotidiana? Essa procura de esclarecimento para uma definição desses saberes que tecem às práticas educativas da EJA permitiu visualizar um processo didático que podemos dizer está vinculado ao **fazer** dos educadores e que resulta da busca de conhecimentos institucionalizados ou não.

Referências

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas** - Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

DEMO, P. Rupturas Urgentes em Educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, 18(69), 861-872, 2010.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras** (15ª edição ed.). São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano** (Vols. Série Cadernos de Formação-4). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: I. Signorini (Org.), **Língua(-gem) e identidade** - Elementos para uma discussão no campo aplicado (pp. 115-138). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

PENA, M. Relatos de Migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: I. Signorini (Org.), **Língua(gem) e Identidade** - Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, São Paulo, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

RIVERO, J. Alfabetização e educação de jovens e adultos na américa latina, direito humano fundamental e fator essencial de equidade social. In: J. F. RIVERO, & UNESCO (Ed.), **Educação de Jovens e Adultos na América Latina** - direito e desafio de todos (pp. 10-54). Brasília: Moderna, 2009.

ROJAS, M. **Relación entre los conceptos**: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias. Ci. Inf., v.34 n.2, 52-61, 2005.

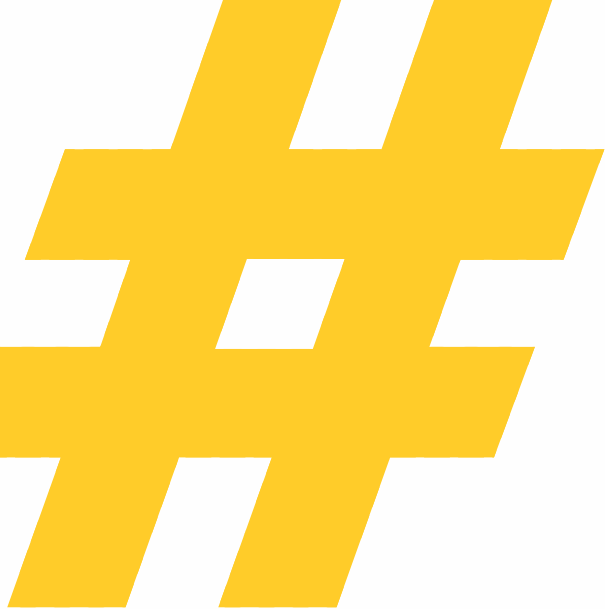
SIMÕES, A. M. A didática na EJA - Contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: M. A. Leôncio Soares, **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos** (pp. 169-184). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: Autêntica Editora, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, nº13 (jan/fev/mar/abr), p.8, 2000.

Educação: possibilidades de diálogos interdisciplinares

TARDIF, M. R. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.**

Educação & Sociedade, 73, 210, 2000.



Capítulo II

*Um olhar sobre as mulheres do assentamento
João Batista II*

Danila Guedes Azevedo

Miranilde Oliveira Neves

Vem, teçamos a nossa liberdade
Braços fortes que rasgam o chão
Sob a sombra de nossa valentia
Desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!

(Trecho do Hino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)

Considerações iniciais

Durante muito tempo, a historiografia brasileira negou a luta e a participação feminina em diversos setores da sociedade, em especial, quando se tratava de mulheres rurais, uma vez que essas, quase nunca aparecem representadas na mídia, nos locais de liderança e tampouco na ciência. Sendo assim, as camponesas, historicamente, são invisibilizadas nos mais distintos espaços sociais.

Cabe ressaltar que, nas sociedades camponesas, o processo de produção está visivelmente relacionado ao universo masculino; já as mulheres, são vistas, por grande parte das sociedades rurais, associadas ao universo doméstico e à procriação, embora a participação destas, em outros setores fora do âmbito doméstico, tenha sido esquecida e ignorada pela historiografia tradicional.

A vivência do grupo feminino possui aspectos sociais marcantes e decisivos nas histórias de vida que se constroem e reconstroem ao longo do tempo. É, portanto, relevante para a reprodução de diversos saberes, que são fundamentais para a sobrevivência do grupo social no qual estão inseridas (PERROT, 2015). E, no contexto dos assentamentos, as mulheres atuam desde o processo de ocupação, representando força, afeto e cuidado, já que são elas, na maioria das vezes, que são as responsáveis por preparar o chá, as garrafadas, banhos, assim como benzer e preparar o alimento.

Em muitas vilas e povoados rurais, no contexto amazônico, as mulheres são protagonistas de sua própria história, pois desempenham diversas atividades, como cultivar hortas e roças, capinar, fazer farinha, pescar, caçar, cuidar das crianças e das tarefas domésticas que, entre outras atividades, são fundamentais para a manutenção de seu modo de vida, além de serem detentoras de valiosos saberes, os quais são necessários para a conservação da cultura e da identidade local. A realidade das mulheres assentadas é estreitamente ligada às características mencionadas acima, uma vez que elas são importantes atrizes sociais nos seus grupos. Desta forma, são vistas como importantes agentes sociais e, acima de tudo, como seres resistentes. “A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que era o sujeito ao seu contexto existencial e histórico.” (BOSI, 2002, p.134).

Desse modo, compreende-se resistência como a ação de rebelar-se contra qualquer estrutura perversa que anula os saberes, a vivência e o protagonismo que tal sujeito exerce no meio em que está inserido. Logo, um ser resistente indaga e não se acomoda com as correntes opressoras existentes na sociedade, tornando-se, assim, uma luz e uma referência para o seu grupo.

É indiscutível que as mulheres não ocupam papel de coadjuvantes, mas de protagonistas ativas, que corroboram positivamente para o crescimento da sociedade, de acordo com seu tempo, o local em que estão inseridas e o momento histórico. Porém, a literatura, que é a ciência comprometida com as expressões artísticas, as quais revelam protestos, emoção e indignação, tem pouco se manifestado, em se considerando a demanda, de apresentá-las em atividades que fogem do trabalho doméstico e de submissão à figura do homem. Essa invisibilidade contribui para a opressão histórica das mulhe-

res, a partir dos marcadores sociais da diferença, como, por exemplo, as desigualdades de gênero e de classe.

Em um estudo intitulado “Mulheres rurais e trabalho: (Re) articulação dos marcadores sociais da diferença”, realizado por Germiniani e Loreto, os autores afirmam que “[...] gênero, classe, raça e geração delegam ao segmento feminino o seu lugar no mundo, constituído pelo mundo do trabalho e mundo doméstico. Essa posição, constantemente negociada, ainda é considerada um local de opressão e dominação.” (2017, p.10).

Para tanto, este trabalho objetivou apresentar a luta das mulheres residentes da comunidade rural, assentamento João Batista II, a fim de ressaltar o protagonismo e a resistência e sua relação com os estudos literários. É importante realçar que o desejo de colaborar positivamente com essas mulheres surgiu ao ouvir as histórias do referido assentamento reproduzidas pelos canais midiáticos e por alguns estudos científicos baseados na região. Porém, esse sentimento se acentuou ainda mais quando pudemos conhecê-las pessoalmente e visualizarmos, de perto, registros que nos permitem reviver o momento de enfrentamento e de resistência dos homens e de mulheres que teimam em florir aquele lugar.

Espera-se que as histórias dessas mulheres sejam narradas para se evidenciar suas lutas e tenacidades. No desenvolver-se metodológico deste estudo foi realizada a revisão bibliográfica, com base em escritos científicos que realçam pesquisas construídas a partir da realidade do Movimento Sem Terra (MST). Ao final das buscas, foi possível ratificar que o grupo feminino do referido assentamento não ocupa meramente o papel de coadjuvante, ao contrário, as mulheres diversas que integram o grupo social protagonizam suas próprias histórias e contribuem demasiadamente para a organização da

militância, pela busca de direitos e políticas públicas adequadas aos seus contextos, bem como o cuidado com os sujeitos e com o meio ambiente.

Neste trabalho, foi possível discorrer sobre o tema, organizando o aprofundamento teórico em tópicos. Neste sentido, foi sistematizado o tópico “As mulheres do assentamento João Batista II”, no qual as sujeitas deste estudo são apresentadas, realçando-se, principalmente, suas características identitárias. Dando sequência, destacou-se, em formato de pergunta, o tópico “Onde estão as mulheres assentadas nos escritos literários?” Pretendeu-se, nesse tópico, discorrer sobre o que a ciência apresenta acerca desses sujeitos, sobretudo, a história, resistência e protagonismo. Por conseguinte, priorizou-se fazer uma breve apresentação do assentamento João Batista II e julgou-se ser importante também, mostrar, dentro do texto, de onde surgiu o desejo/necessidade para a realização deste estudo. A esse tópico intitulamos: “O despertar para analisar o protagonismo e a resiliência das mulheres assentadas: ‘responsabilidade social’”.

As mulheres do assentamento João Batista II

No cotidiano das pessoas pertencentes ao grupo social do assentamento João Batista II percebe-se o protagonismo das mulheres de forma ativa, visto que estas realizam várias atividades, como: a plantação da mandioca, o cultivo das hortaliças, a colheita do murici, dentre outras. É perceptível que esse protagonismo se deu de forma acentuada no processo de ocupação do território, quando ainda pertencia a um fazendeiro.

Existem na comunidade, aproximadamente, 60 mulheres. Em sua maioria, mulheres negras, com idades distintas entre 16 e 68

anos, além das crianças e adolescentes, que também são de demasiada importância para a comunidade, uma vez que elas já participam das místicas, das rodas de conversas, dentre outras ações que fazem parte do cotidiano de luta do Movimento Sem Terra (MST).

Na maioria das vezes, são as mulheres, principalmente, as mais idosas, que assumem a liderança da comunidade, participam de movimentos sociais e lutam por seus direitos e por políticas públicas de saúde, de moradia, de educação, dentre outras. Elas também criaram estratégias para a conservação da história e da identidade do seu grupo social. Destacando-se as mulheres que se caracterizam por traçarem a memória local por meio da história oral e de canções que fazem alusão ao MST. Trata-se de uma ocorrência camponesa específica, o camponês assentado; este é resultado histórico de múltiplos processos de luta, como bem apontou Guilherme Junior (2013). Assim, é notório observar, no cotidiano desse grupo, as contações de histórias, as canções e até mesmo as danças que remetem à memória do processo de ocupação dos “sem terra”.

A comunidade João Batista II

Esse grupo social está localizado no município de Castanhal-PA, na margem direita do Rio Inhangapi, e da rodovia BR 316, sentido Castanhal-Santa Maria. Ocupa uma área de 1.761,76 hectares, e 156 famílias vivem nesse território. O território está dividido da seguinte forma: 1.500 hectares destinados à área de pastagem, 119 áreas de capoeira e mata, 64 hectares destinados à agrovila, 10 hectares destinados à reserva ambiental. A base da economia local é a agricultura familiar, a partir da qual produzem mandioca e alguns frutos, como o murici, o açaí, a acerola, além do trabalho prestado aos fazendeiros vizinhos.

Faz-se relevante destacar que o assentamento João Batista II é fruto de ocupação do grupo MST. Ocupado no ano de 2000, com aproximadamente 157 famílias. O grupo é composto por homens, crianças e um elevado número de mães solteiras. O primeiro assentamento da mesorregião Nordeste paraense e o mais próximo da capital paraense, sendo apenas 68 quilômetros do assentamento até à capital.

O assentamento João Batista II é integrado por indivíduos oriundos de cidades, como: Belém, Ananindeua, Santa Izabel, mas que apresentam alguma relação com o campo. Logo, por se tratarem de diferentes pessoas de distintos lugares, temos um acervo de costumes e de crenças diversas, mas com perfis semelhantes; pessoas que, “socialmente falando, se reproduzem como camponeses, obrigadas a passar pelas mais variadas formas de relações sociais: [...] agregado, encostado, arrendatário, diarista, peão, para chegar, um dia, a permanecer dono da terra - posseiro ou proprietário.” (HÉBETTE; ABALÉM, 2004, p. 225).

Os moradores e moradoras da comunidade têm acesso a um grande acervo de livros literários, canônicos e não canônicos, que são ofertados pela Organização não Governamental (ONG) **Vagalume**, a qual atua dentro de comunidades distintas da Amazônia brasileira. No entanto, existe uma carência de histórias literárias que representam personagens que estão na marginalidade, como as/os assentadas(os), mas pode-se afirmar que a escrita resistente ainda não é uma realidade absoluta. Sobre isso, Alfredo Bosi descreve “a escrita resistente como decorrente de um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se pôs em tensão com o estilo e mentalidade dominantes.” (2002, p. 130).

O espaço da biblioteca local está sob domínio público, onde exis-

tem várias pesquisas sobre a comunidade, da ocupação até os dias atuais, sobre diversas temáticas. Todavia, poucas são as que alcançam a realidade do grupo, na perspectiva da resistência.

Diante dessas complexidades, nas expressões fenomênicas da história das mulheres do assentamento João Batista II, é que se constrói esta pesquisa, a qual pretende discutir o protagonismo e a resiliência dos sujeitos deste estudo e levantar a seguinte questão: qual a importância da atuação das mulheres assentadas para a manutenção do modo de vida no referido assentamento?

Pode-se apontar que os processos sociais, culturais e históricos foram mudando de acordo com as transformações sociais ocorridas no interior do grupo social em questão, no entanto, tais mudanças não extinguiram algumas características dos antigos assentados, em especial das mulheres, haja vista que persistem, nos sujeitos desse território, evidências de resistência e de ações positivas de protagonização, como a articulação do grupo de movimento que vive dentro da comunidade MST.

O despertar para analisar o protagonismo e a resiliência das mulheres assentadas: responsabilidade social

Faz-se necessário repetir que a participação feminina, em todos os setores sociais, desde as primeiras sociedades até os dias atuais, sempre foi de suma importância, tanto para a reprodução da espécie, a educação e o sustento de suas crias, a agricultura familiar, quanto para repassar os saberes locais, os valores éticos e morais para as novas gerações. As mulheres rurais, principalmente, nos países tropicais, são importantes agentes no que diz respeito aos costumes das comunidades e aos cuidados e, sobretudo, na busca por melhorias para o grupo social ao qual elas ocupam.

No território amazônico, notadamente no assentamento João Batista II, as mulheres possuem um papel de grande relevância para o grupo local, conforme anteriormente destacado, com tal importância observada desde as primeiras histórias ouvidas e conhecidas sobre a comunidade.

É indispensável descrever que o desejo por essa pesquisa nasceu de um momento de escuta e de socialização com o público feminino do referido assentamento. Assim, a partir de uma iniciativa que recebeu apoio da comunidade escolar, foi possível articular, junto ao grupo que compõe a escola e os sujeitos da comunidade, um momento de escuta e de ciranda, voltado, exclusivamente, às mulheres que compunham a comunidade. Para mediar o momento, convidou-se uma antropóloga – também mulher, para contribuir e comentar sobre a importância da identidade, “Um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, e que se faz por negociação direta com os outros. (POLLAK, 1992, p. 5).

No meio do debate, uma das matriarcas da comunidade, apresentou o seguinte questionamento: qual o motivo das pesquisas e os escritos que contam a história do assentamento serem construídos apenas na perspectiva dos homens? Aquela indagação causou inquietação. Sem saber o que dizer, a solução foi procurar respostas na ciência. A partir das leituras, ficou constatado que aquele não era um problema isolado, ele se configura no estado, no país e, quiçá, universalmente.

Nesta perspectiva, este trabalho justifica-se pela necessidade de analisar e de compreender o protagonismo das mulheres do assentamento João Batista II, no processo de ocupação do território, bem como a importância de suas atuações e a resistência que as nutrem

e, por consequência, as fazem seguir. Soma-se a isso, o valor científico (o olhar literário) e social da pesquisa desenvolvida, que possibilita mostrar aspectos importantes quanto ao protagonismo das mulheres, desde as primeiras organizações desse grupo em busca de território até tomarem posse do referido assentamento. Considerando, ainda, a proximidade com a comunidade, adquirida durante um trabalho desenvolvido nela própria. Além do fato de que o grupo local se disponibilizar a contribuir com os pesquisadores que buscam entender a dinâmica sociocultural.

Para tanto, este estudo enfatiza o protagonismo das mulheres negras assentadas, bem como a importância da memória para a conservação da identidade sociocultural do grupo. Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir de maneira significativa no que se refere à construção da história do grupo e com alternativas de desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem projetos de incentivos à conservação da identidade, da história e da memória local.

Na história local, quando contada pelas moradoras mais velhas, é comum ouvir que eram as mulheres que capinavam para abrir as ruas, que cozinhavam e cuidavam das crianças menores, enquanto os homens caçavam e/ou protegiam o acampamento da entrada dos grandes fazendeiros e pistoleiros, todavia, nos escritos da história local, as mulheres são pouco citadas, o “heroísmo” é sempre voltado ao grupo masculino, excluindo, assim, a participação das mulheres que foram de grande relevância para a construção da comunidade.

Onde estão as mulheres assentadas nos escritos literários?

O protagonismo das mulheres, os saberes tradicionais vinculados às práticas cotidianas têm sido negligenciados pela academia, que pouco tem dado atenção para essa temática, isso se considerar-

mos a necessidade de intensificar esses estudos, mesmo com um acréscimo significativo de trabalhos científicos dedicados ao universo feminino nos dias atuais (WOLFF, 1999). Não obstante, ao consultar bibliografias e escritos no âmbito da literatura canônica e marginal relacionados a esse tema, notou-se o quanto é parca a produção científica sobre mulheres e, principalmente, mulheres assentadas, mesmo com uma significativa abertura que esse grupo tem oferecido aos pesquisadores interessados em estudar os territórios e trajetórias desses sujeitos.

Percebe-se que há ausência de representatividade nos livros literários, nas poesias, nos contos e até mesmo no livro didático. Sendo assim, é possível afirmar que a literatura também tem contribuído para a invisibilidade do grupo que aqui se discute, considerando que é por meio dos escritos literários que se pode conhecer e compreender a história de um determinado grupo, sua religião, sua cultura, sua identidade e sua atuação dentro e fora de seu território.

A mulher foi vista, durante muito tempo, pela maioria das sociedades humanas, apenas como procriadora e responsável em cuidar da casa e dos filhos. No campo, essa situação se agrava ainda mais, pois o trabalho feminino, muitas vezes, não é visto como uma atividade que gera renda e riqueza, principalmente, quando se trata de atribuições domésticas, uma vez que esta é uma atividade que não é voltada para o mercado. Trata-se dos cuidados com a casa, com filhos e doentes, preparo da comida, produção e manutenção de roupas para o uso da família, cultivo de hortas, criação de animais e produção de alimentos. Nesse sentido, compreende-se o trabalho doméstico como responsável por grande parte da subsistência familiar. É somente no contexto das estratégias familiares e na luta pela sobrevivência que essas atividades ganham sentido e que podem ser

vistas como produtivas (WOLFF, 1999).

No assentamento João Batista II, assim como nos demais povoados rurais amazônicos, a mulher possui várias funções sociais que são fundamentais para a existência do grupo social no qual está inserida, em especial, aquelas que são lideranças e realizam diversas atividades que fortalecem a luta de seu povo. Cabe enfatizar que, no assentamento acima citado, são as mulheres, em especial as mais velhas, as maiores responsáveis em articular reuniões, organizar as místicas e, até mesmo, as festas no assentamento, além de contar as histórias de ocupação e de resistência que elas já viveram. Deste modo, faz-se necessário enfatizar que no período em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo na sociedade e passa a viver a velhice social, este assume outras funções: a de lembrar e a de ser a memória do grupo social na sociedade em que vive (BOSI, 1994). Acredita-se que as mulheres ocupam um importante papel também no campo da memória. É de suma importância ressaltar, que a memória guarda aquilo que é importante para a nossa identidade, para a nossa história e a nossa participação no meio social, pois “[...] a memória é um fenômeno constituído social e individualmente [...] é um elemento constituído do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo” (POLLAK, 1992, p.5).

A memória é, portanto, uma reconstrução psíquica e intelectual das representações do passado, um passado que não é apenas daquele indivíduo que lembra, mas de um sujeito inserido em um contexto familiar, cultural e social (ROUSSO, 2000). Em sociedades rurais e em áreas urbanas encontra-se uma herança importante de definição e de expectativas marcadas por costumes. Desta forma, as experiências, técnicas e saberes são transmitidos de geração a geração (TOMPSON, 1998).

Vale ressaltar que os estudos sobre a história social das mulheres apresentam-se em diferentes perspectivas de interpretações e podem ser divididos em três momentos distintos. No primeiro momento de luta, na perspectiva do Feminismo, o movimento visava dar visibilidade às mulheres na história, porém, muitas vezes, sem questionar a forma dessa história. Já no segundo, enfatiza as diferenças e as especificidades das mulheres e o atual procura dar ênfase à categoria gênero. A importância da utilização dessa categoria na pesquisa histórica é documentar as múltiplas e diferentes formas pelas quais se constituem os gêneros. Para tanto, é importante historiar o conceito de feminismo “[...] ação política e seus fundamentos epistemológicos estão assentados em um determinado compromisso político explícito em todos os trabalhos de teóricas feministas: o de luta contra todas as formas de opressão e desigualdade, em especial a opressão e a desigualdade de gênero.” (DINIZ, 2003).

Atualmente, discute-se, assiduamente, a categoria de gênero que, por sua vez, apresenta-se em duas proposições centrais. Sendo a primeira um elemento construído a partir das relações sociais, considerando as diferenças existentes entre os sexos, e a segunda concentra-se em significar as relações de poder. O conceito de gênero não se configura a um conceito exclusivo, ao contrário, de acordo com o que o feminismo propõe, este se adequa com o contexto social, econômico, étnico e religioso de cada mulher, pois “[...] a perspectiva de gênero supõe que a distribuição do trabalho não remunerado intradomiciliar é majoritariamente explicada pela forma como se estabelecem as relações de gênero a partir da divisão sexual do trabalho.” (RAMOS, 2009). Nesse sentido, gênero seria o conhecimento sobre a diferença sexual. Trata-se, portanto, de diferenças socialmente construídas sobre o “masculino” e o “feminino”

expressas de várias formas: nas sociedades humanas, na divisão sexual do trabalho, nas relações de poder, no âmbito doméstico, na produção e reprodução do conhecimento (MATOS, 2015).

Essa abordagem opõe-se aos estudos tradicionais sobre a mulher que utiliza a “categoria mulher” como uma entidade social empírica e fixa. O estudo de gênero enfatiza as múltiplas identidades, como por exemplo, classe, raças, etnias e sexualidade. Sendo favorável fundamentar sobre os papéis que representam em sua sociedade, como mulheres assentadas, camponesas, operárias, entre outras (GOMES, 2015).

No assentamento João Batista II, o território é fundamental para a sobrevivência das pessoas que ali vivem, já que dele retiraram e retiram grande parte do necessário para sua existência e, ainda mesmo antes de se tornar assentamento, os sujeitos, em especial as mulheres mais velhas, criaram uma maneira de convivência sustentável como meio ambiente.

Do ponto de vista das relações estabelecidas dentro do contexto do referido assentamento, relacionadas ao uso da terra e, consequentemente, do território, é válido destacar os novos arranjos espaciais gerados a partir do contato com outras culturas. Nesse sentido, o conceito de território vai ser discutido por meio das relações de poder entre indivíduos, grupos de indivíduos e instituições (RAFFESTIN, 1993), que pode ser manifestado das formas materiais e imateriais (SAQUET, 2007). Desta forma, são as relações de poder, por meio do uso da terra de diferentes sujeitos, que se apropriando do espaço, vão formar os territórios, estabelecendo nestes, suas características relacionais, de acordo com seus respectivos interesses e objetivos.

Considerando a realidade local ser o produto destas relações,

pode-se afirmar que a análise territorial, ao abordar diretamente os sujeitos e suas relações, analisa a manifestação desses territórios que podem ser de várias dimensões e influenciam na configuração espacial, social e política da realidade.

Essa questão pode ser observada no território dos assentados, pois o contexto de formação destes tem um caráter relacionado à criação de uma alternativa de vida que não está atrelada ao modelo hegemônico, mas sim, que esses sujeitos e sujeitas criem suas territorialidades e um modo de vida camponês.

Os estudos acerca do campesinato são demasiados, não existindo um ou outro como mais correto e/ou apropriado. No entanto, todos esbarram na ideia de que os campesinatos são grupos sociais, que vivem em constantes transformações. Suas produções estão sempre ligadas às terras, destacando-se a agricultura familiar. Para tanto, esta pesquisa será sustentada nos estudos de: Chaianov (1981), Shanin (2005) e Fernandes (2008). Para Shanin (2005 p.1), “o campesinato deve ser entendido através do estudo da das características do estabelecimento rural familiar, de acordo com suas peculiaridades, reações e interações sociais”. Nesse sentido, é relevante trazer alguns escritos/conceitos considerados importantes para a compreensão deste estudo.

Sobre os acampamentos/assentamentos, o artigo 243 da Constituição brasileira dispõe que as propriedades rurais e urbanas, onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo, na forma da lei, serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular.

Assim, o MST pode ser considerado o movimento que questiona certas estruturas. O movimento que teima contra o que é estabelecido pelo grupo dominante. O Movimento Sem Terra incomoda o

Estado no sentido, de democratizar as terras e torná-las direito de todos/as, porque

“o Movimento questiona o Estado oligárquico e latifundista. Assim agindo, o Movimento dos Sem Terra atua no sentido de democratizar a propriedade da terra e de desimpedir um fator de persistência da mentalidade oligárquica”. (MARTINS, 1997b, p. 65).

Assentamento se configura, na visão de Simonetti, como “possibilidade de continuar sendo respeitado e existindo: sua cultura, sua autonomia, sua visão de mundo, sua capacidade de crescer a partir de suas próprias potencialidades, enfim seu universo simbólico”. (1999, p.70-71). Deste modo, pode-se inferir que o assentamento está estreitamente relacionado à utopia da reforma agrária que, até agora, tem se mostrado um sonho distante, mas na perspectiva de luta, os assentados têm ido em busca da democratização do direito da terra para todos e todas.

Procedimentos metodológicos

O desafio de trabalhar no assentamento João Batista II não se restringiu apenas ao espaço interno da escola, como outrora foi descrito. Ao contrário, quanto mais se estreitavam as relações, mais o sentimento de justiça social e inquietação sobressaía. Os olhares não se concentravam apenas nos livros didáticos e planejamentos; naquele momento, eles também se voltavam à vivência do grupo, em especial das mulheres. Dessa forma, tudo que se planejou antes foi ressignificado.

Trazar essas mulheres para os espaços científicos se tornou um propósito, haja vista que por meio da ciência suas narrativas podem

ser escutadas. É importante realçar, então, que a real motivação para a realização dessa pesquisa foi conhecer essas mulheres e as lutas que elas travam desde seus primeiros anos de vida. Conhecer o assentamento João Batista II pelos espaços midiáticos foi tocante. É difícil conhecer aquelas histórias e não ser tomado por sensações diversas de igualdade, mas tudo se tornou mais intenso quando eu pisei o chão da comunidade e ouvir, olhando nos olhos dos moradores, suas mais distintas experiências.

A pesquisa, baseada no método observacional, se desenvolveu a partir das experiências com o grupo, isto é, os olhares sensíveis e atentos registravam as mais diversas experiências comuns aos assentados da comunidade João Batista II. A observação torna-se uma técnica científica, à medida que é capaz de planejar, registrar e se relacionar a proposições gerais (RICHARDSON, 1999). É um método que permite examinar o fenômeno nas suas minuciosidades, a fim de se compreender com maior exatidão as causas de determinação da problemática ou as condições nas quais se reproduzem.

Essa pesquisa apresenta também caráter qualitativo, pois se aplica na análise de estudos históricos das relações, representações, crenças, nos produtos das interpretações e das construções dos grupos humanos; caracteriza-se pela empiria e sistematização dos dados da pesquisa para chegar à compreensão da lógica interna de um determinado grupo social ou de um processo de estudo (MINAYO, 2008).

A pesquisa bibliográfica sustentou este estudo, uma vez que permite responder a diversas perguntas e refletir sobre o conteúdo da temática aqui tratada. Para isso, investigou-se diversas fontes, as quais realçam as vivências e resistências camponesas, o que contribuiu para ampliar a nossa visão sobre vivências e conceitos de cam-

pesinato, áreas rurais, conhecimento popular e atuação da mulher amazônica.

Resultados e discussão

A partir da vivência com o grupo, o mergulho profundo em sua cultura e seus costumes foi possível perceber a importância e necessidade da existência deste. A comunidade não visa apenas ocupar terras. Sua essência está diretamente ligada ao cuidado com a sustentabilidade, o cuidado com o outro, a igualdade de classe, o bem comum. Enfim, ao final deste artigo, foi possível concluir que a ciência também é responsável em promover mudanças positivas aos grupos que estão nas encruzilhadas, ressaltando suas ações significativas, suas forças, suas narrativas poéticas de resistência e luta, ao passo que um grupo se identifique com a história do outro e que, ao final, consigam lutar juntos pelos direitos de suas comunidades, de seus municípios, do Brasil e quiçá do mundo.

Observou-se, durante a pesquisa, que o grupo de mulheres da comunidade João Batista II é um dos grupos mais organizados do local, que se articula desde os primeiros meses de acampamento, e que elas, assim como os homens, trabalham no crescimento positivo da comunidade, não se restringindo aos trabalhos do lar; ao contrário, elas estão na escola, no posto de saúde, na limpeza das estradas e na agricultura. É importante frisar que a pesquisa foi desenvolvida de forma natural, simples e sutil, uma vez que a comunidade nos apresentou a sua realidade, seu cotidiano, tal qual ele é, sem burocracias, medos ou estranhezas, regada apenas pelas saborosas poesias que são facilmente encontradas no referido assentamento.

Considerações

Inferir-se que a academia é um importante espaço de reflexão e de problematização, principalmente, para as ciências humanas e sociais, pois é a partir dos seus escritos que se nota um acréscimo de políticas públicas e de visibilidade para os grupos marginalizados.

Portanto, a literatura se configura como um elemento importantíssimo de visibilidade e de resistência e, conseqüentemente, é por meio do movimento literário que se pode alcançar a democratização de direitos, a igualdade entre os gêneros e a liberdade de viver conforme sua cultura, crença, religiosidade entre outras peculiaridades inerentes de cada sujeito, como afirma o grande teórico (BOSI, 2002, p. 122) “todo esforço da escrita se voltará para conquistar a liberdade da expressão”. Baseado nas palavras do autor, acentua-se a importância desta pesquisa. É importante dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados, sofrendo apenas algumas adequações que se apresentaram importantes no momento de realização dela.

Deste modo, este artigo contribuiu, de forma significativa, no que diz respeito aos estudos de gênero, mulheres camponesas-assentadas e seus respectivos protagonismos. Em especial, ao grupo de mulheres do Assentamento Rural João Batista II, que resistem e enfrentam, diariamente, o sistema opressor que se exime de criar políticas públicas que fomentem a igualdade e que garantam o direito à saúde, à educação, ao saneamento, entre outros direitos assegurados na Constituição de 1988.

O estudo proporcionou, ainda, às mulheres e ao assentamento João Batista II, em geral, uma nova reflexão sobre a importância e a necessidade de cada sujeito que lá habita, no sentido de conscientizar e representar os sujeitos que vivem sempre à margem, que

enfrentam, historicamente, uma estrutura que teima em esquecer quem contribui para a existência e o equilíbrio do grupo social, no qual está inserido. Logo, é preciso superar as invisibilidades, para assim, ser possível protagonizar a própria história – luta de todas as camponesas do Brasil e das mulheres do assentamento João Batista II.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: _____. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

GERMINIANI, Haudrey; DE LORETO, Maria das Dores Saraiva. Mulheres rurais e trabalho:(Re) articulação dos marcadores sociais da diferença. **I SEMINÁRIO NACIONAL: Família e Políticas Sociais no Brasil** – UFV-outubro, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Gisele Ambrósio. **História, Mulher e Gênero**. Disponível em <https://www.google.com.br/ur>. Acesso em: 06 out. 2015.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J & FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8 ed., São Paulo: Editora FVG, 2006.

MATOS, Vanessa Cristina Santos. Um estudo histórico das relações de gênero e classe. In: Saber acadêmico. **Revista multidisciplinar da UNIESP** n ° 07 - Jun. 2009, p.65. Disponível em <https://www.google.com.br/search>. Acesso em: 06 out. 2015.

MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: **A Reforma Agrária e a Luta do MST**. (Stedile, João Pedro.

Org.). Petrópolis: Vozes, 1997b.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PERROT, Michelle. **Minhas histórias das mulheres**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2015.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas Veredas da Sobrevivência**: memória, gênero e símbolo de poder feminino em povoados amazônicos. Belém: Paka-Tatu.

PRIORE, Mary Del. Magia e medicina na Colônia: corpo feminino. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed., São Paulo: Contexto, 2013.

POLLAK, Michael. **Estudos Históricos**. V.5, n.10. Rio de Janeiro, 1992.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. França. São Paulo: Ática, 1993.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed, São Paulo: Atlas, 1999.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

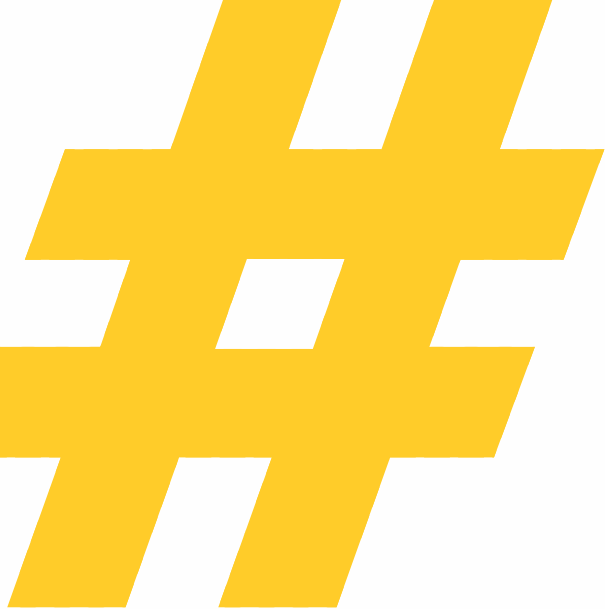
SIMONETTI, Mirian Claudia L. (1999). **A longa caminhada**: (re)

construção do território camponês em Promissão. São Paulo, Depto. de Geografia da USP. (tese de doutorado).

THOMSON, Alistair. Reconpondo a memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e a Memória. In: **Revista Projeto História**, nº 15 (Ética e História Oral). São Paulo: EDUSC, 1997.

TOMPSON, E.P. **Costumes em comum**: estudo sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WOLFF, C.S. **Mulheres da Floresta**: uma História Alto Juruá. São Paulo: Hucitec, 1999.



Capítulo III

*Diálogos interdisciplinares: reflexos de um
aluno cego sobre a evolução
das espécies biológicas*

João Elias Vidueira Ferreira

Leonardo Braga

Elizangela de Oliveira Silva

Tatiane Pimentel de Almeida

Juliana Cristina Schneider

Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano
é um estranho ímpar.

Carlos Drummond de Andrade

Considerações iniciais

A educação é um direito que deve ser assegurado a toda e qualquer pessoa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) estabelece que o ensino seja ministrado com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A lei orienta ainda que a educação deve oferecer métodos e recursos educativos voltados especificamente para as necessidades especiais.

Entretanto, o ensino para alunos deficientes visuais tem sido uma tarefa árdua por conta das diversas barreiras encontradas para a sua efetivação. Essas barreiras incluem não apenas a falta de materiais adaptados, mas também o despreparo de muitos professores em como lidar com esse público. Por isso, Rau (2010) afirma que diante dessa realidade, a principal tarefa de um professor que tem aluno deficiente visual é criar recursos didáticos, traduzir impressões visuais em impressões acústicas ou táteis.

Este trabalho descreve a produção e avaliação de materiais pedagógicos adaptados utilizados em diálogos com um aluno cego cujo tema era a evolução das espécies biológicas. Aqui são mostradas representações bidimensionais e tridimensionais que foram utilizadas em diálogos trabalhados de uma forma interdisciplinar. O objetivo principal era que, por meio dessa atividade, o aluno cego pudesse ter um entendimento melhor sobre como ocorreu essa evolução, com base aspectos biológicos, geográficos e químicos. Esse aluno, durante o seu Ensino Médio, não teve acesso a materiais adaptados

quando esse assunto foi ministrado em sua classe. Ele teve apenas acesso à informação oral que, na ocasião, era transmitida por sua professora.

Dessa maneira, a justificativa maior para a realização dessa atividade foi a necessidade de tornar mais acessível a esse aluno com deficiência visual severa o ensino de evolução biológica no contexto escolar, uma vez que, uma tradução tátil aliada à descrição oral contribuem para que o aluno possa se apropriar melhor de conhecimentos acerca das evidências da evolução e da colaboração de Darwin para esse conhecimento.

De acordo com Paixão (2014), os alunos deficientes visuais, na educação, devem ser estimulados por meio de experiências sensoriais, como o tato, não descartando a verbalidade, a fim de que esses alunos não fiquem em desvantagem em relação aos alunos que enxergam. Sahin e Yorek (2009) também apoiam que os deficientes visuais podem precisar de algumas informações repassadas oralmente para facilitar sua compreensão em relação a certos assuntos, uma vez que apenas a imagem tátil pode não ser suficiente para transmitir determinado conhecimento.

Metodologia

As estratégias utilizadas nessa atividade compreenderam levantamento na literatura sobre materiais táteis para ensino de deficientes visuais, a produção desses materiais e, finalmente, a realização de diálogos abordando como tema os fundamentos da evolução biológica. O livro base utilizado, tanto para a escolha das imagens a serem adaptadas, como de suporte teórico nos diálogos, foi o de Amabis e Martho (2016). Este livro é amplamente adotado em escolas do Brasil, inclusive na instituição onde aconteceram esses diálogos, o

Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Tucuruí.

Neste trabalho, foram empregados os modelos de investigação descritiva com abordagem qualitativa dos dados, onde se valorizaram a observação e a opinião (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008). As informações coletadas formaram a base para as discussões dos resultados aqui apresentados.

O participante

O aluno cego participante destes diálogos (a identificação do mesmo não foi revelada por questões éticas) era do sexo masculino, tinha 22 anos de idade e cursava o quarto ano do ensino médio no IFPA, campus Tucuruí. Ele havia perdido a visão na infância, aos 6 anos de idade. Esse aluno possuía uma boa habilidade na leitura Braille.

A escolha por ele para participar desses diálogos se deu pelo fato de ele ter relatado certa vez que, durante as aulas de Biologia, assim como em outras disciplinas, raramente havia materiais adaptados, o que é uma triste realidade de muitas escolas do Brasil, infelizmente.

O participante explicou que se sentia, até certo ponto, incluído nas aulas de Biologia, porém, fez várias críticas aos professores que só faziam uso dos slides para projeção de imagens que são inacessíveis a quem não tem percepção visual, como era o caso dele, um aluno cego. Segundo ele, só com esse recurso didático fica muito mais difícil compreender a aula. No entanto, o aluno afirma que a questão de adaptar material variava de professor para professor, conforme sua metodologia, a falta de estrutura e o tempo que o docente dispunha para poder adaptar tais materiais.

Produção de materiais adaptados

As imagens em duas dimensões retratavam o mapa mundial e um esquema de parte da molécula de DNA. Esses desenhos foram inicialmente criados com o auxílio do computador. O uso de programas de computador como ferramenta de desenho tem grandes vantagens, pois disponibiliza muitos recursos para criar e manipular imagens, tais como mover, deletar, aumentar, diminuir e copiar. Além do mais, tal método permite a inserção de textos em Braille, algo extremamente útil para a interpretação do desenho. Neste trabalho, foram utilizados os programas Power Point® e Paint® inseridos no pacote computacional Windows 10®.

Na confecção dos desenhos, foram utilizadas texturas variadas para destacar partes distintas (linhas e áreas), visando facilitar a exploração tátil por parte dos deficientes visuais. Os desenhos traziam inscrições visuais em vermelho (para pessoas videntes) e em Braille. A fonte de letra em Braille usada foi a Duxbury Swell Braille, tamanho 24, enquanto a fonte de letra usada para os caracteres visuais foi a Arial, tamanho 15, cor vermelha.

Os desenhos feitos no computador foram impressos sobre um papel especialmente desenvolvido para desenhos táteis chamado papel microcapsulado ou *swellpaper* (termo em inglês, que significa papel que “incha”). Esse papel possui em um dos seus lados (o lado da impressão) microcápsulas que reagem com o calor. Quando a tinta preta é colocada sobre o papel e exposta ao calor, ela absorve calor, fazendo com que as microcápsulas da superfície fiquem tufadas (CRYER; JONES; GUNN, 2011). O papel utilizado foi o da marca Zy-tex2®, tamanho A3. Depois de impressos, os desenhos foram submetidos por alguns segundos ao aquecimento em uma máquina

de aquecimento (fusora térmica), marca Teca Fuser®.

O papel microcapsulado permite impressão de desenhos com boas resoluções nos detalhes. Sheppard e Aldrich (2000) enfatizam ser a principal vantagem do método a velocidade de produção das imagens e o alto contraste entre as partes escuras e claras (cores podem ser adicionadas com canetas hidrográficas ou lápis de cera). Certamente, o contraste de cores no relevo, quer seja o relevo um ponto, linha ou textura, torna mais perceptível a identificação por aqueles com algum resquício de visão. No entanto, segundo eles, um aspecto negativo do método é a pequena variação de altura das linhas e poucas variações de texturas, o que pode tornar difícil a distinção dos diferentes elementos em uma imagem tátil. O manual PIAF (2017) concorda com essa pouca variabilidade nas alturas das linhas e texturas e acrescenta ser o papel microcapsulado financeiramente caro.

O mapa mundial produzido destacava em relevo cada continente. Dentro de cada continente havia duas letras em Braille associadas ao seu nome. Por exemplo, a América do Sul foi identificada pelas letras “as” (duas celas Braille: a primeira, ponto 1; a segunda, pontos 2, 3 e 4). Os demais continentes foram identificados de forma semelhante. As Ilhas Galápagos foram identificadas por um triângulo. A rota de partida da Europa era marcada por linha pontilhada e a rota de volta por linha com traços longos.

A molécula de DNA produzida destacava cada uma das partes dos nucleotídeos: radical fosfato (representado por um círculo com textura vazia dentro), pentose (representada por um pentágono com textura formada por linhas paralelas dentro) e base nitrogenada. As bases nitrogenadas eram representadas por um hexágono contendo dentro uma letra em Braille associada à inicial de seu

nome. Por exemplo, a timina possuía dentro do anel hexagonal a letra “t”. As demais bases nitrogenadas foram identificadas de forma semelhante. As bases nitrogenadas guanina e adenina possuíam em adicional um pentágono junto ao hexágono. Sobre essa mesma folha de papel, havia ainda a representação de uma parte da cadeia de DNA contendo dois nucleotídeos fazendo ligação hidrogênio (linha tracejada) entre suas bases nitrogenadas.

As maquetes tridimensionais retratavam o esqueleto da mão humana, da nadadeira de um golfinho, das asas de um morcego, de uma ave, dos bicos de pássaros da família *Fringillidae* de Galápagos e do fóssil de um peixe. Elas foram feitas manualmente com massa de *biscuit* sobre uma base de plástico. Essa técnica para confecção de maquetes táteis tridimensionais tem a grande vantagem de permitir fazer diferentes texturas e alturas no relevo, ao contrário da técnica que emprega impressão sobre papel (microcapsulado) acima descrita. As instituições educacionais empregam, tradicionalmente, técnicas artesanais de produção de materiais voltados para ensino de deficientes visuais por serem meios mais econômicos, pois podem ser utilizados materiais encontrados facilmente no comércio. As desvantagens ocorrem porque essas maquetes artesanais requerem habilidades manuais, nem sempre são práticas e rápidas de fazer e não são replicáveis.

As maquetes e os desenhos procuravam representar de forma mais real possível aquilo a que se destinavam. Eles foram avaliados pelos autores para saber se apresentavam as linhas, texturas e pontos Braille perceptíveis ao tato e, se necessário, fazer os devidos ajustes.

Os diálogos inclusivos

Os encontros aconteceram em dois momentos. Em um primeiro encontro, foram apresentados os modelos em *biscuit* para que o aluno pudesse perceber com o tato o que significavam e as diferenças existentes em cada um deles. No segundo encontro, foram trabalhados os conceitos de mutação gênica, recombinação gênica e seleção natural.

Durante os diálogos, o instrutor e o aluno cego se sentaram confortavelmente à frente de uma mesa, dispostos um de frente para o outro. As instruções e demais formas de comunicação foram fornecidas através de uma combinação de instruções verbais e apresentação de materiais táteis (desenhos e escritos em Braille). Esses materiais foram colocados sobre uma mesa, um de cada vez para serem explorados. No decorrer dos testes, o aluno pôde girar livremente as imagens adaptadas. O pesquisador interveio com comentários de motivação/orientação, fazendo deter uma formação mental daquele objeto. Além disso, o aluno foi orientado a falar livremente sobre sua opinião, particularmente o que estava entendendo do que estava sendo dialogado. Após os diálogos, o aluno respondeu a algumas perguntas que avaliavam o nível de aprendizado sobre tema abordado.

Resultados e discussão

O aluno achou excelente os diálogos com o uso dos materiais adaptados. Para ele, foi muito benéfico poder explorar com as mãos as formas em relevo, tanto as maquetes dos animais em forma tridimensional feitos em *biscuit* (Figura 1), como os desenhos táteis impressos sobre papel microcapsulado. O aluno, inclusive, sugeriu

o uso de maquetes e desenhos táteis em outras disciplinas.



Figura 1 - Aluno usando uma
das maquetes táteis (Acervo dos autores)

No entendimento de Vaz et al. (2012), no que tange à aprendizagem, é de grande importância a utilização de instrumentos e recursos que auxiliem este processo, como, por exemplo, os materiais didáticos. Dessa forma, em sala de aula, os materiais didáticos podem favorecer ou não a aquisição dos conhecimentos, sendo que para a pessoa com deficiência visual, estes materiais necessitam estar adequados ao seu referencial perceptual, que é desconhecido aos videntes. Segundo os autores, a adaptação de materiais para alunos com deficiência visual está de acordo com os objetivos do processo de inclusão escolar que visa oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

De acordo com a concepção de Domingues et al. (2010), os educadores devem procurar formas de integrar o aluno na realização de tarefas escolares, para que o adolescente com deficiência visual possa expor suas ideias, organizando recursos didáticos para a realiza-

ção de atividades específicas que atendam às diversas necessidades dos alunos. Uma das principais características sobre imagens em relevo para deficientes visuais é a habilidade e facilidade com que essas imagens possam ser exploradas pelos dedos das mãos.

Durante os diálogos, buscou-se mostrar ao aluno deficiente visual materiais adaptados que servissem de apoio para a teoria da evolução biológica proposta por Darwin. As Figuras 2 e 3 trazem maquetes em relevo feitas com *biscuit* que buscam, por meio da anatomia comparada, dar evidências da evolução biológica.



Figura 2 - Modelo esquelético em *biscuit* da mão humana (esquerda) e da nadadeira de um golfinho (direita) (Acervo dos autores)

O diálogo sobre a anatomia comparada se baseou na explicação de Amabis e Martho (2016). Os membros anteriores desses animais são anatomicamente diferentes e desempenham funções distintas, mas possuem o mesmo plano de organização esquelética, tanto que é possível estabelecer uma correspondência exata entre seus diversos ossos. Também, esses autores descrevem que, no estudo do desenvolvimento embrionário desses animais, observa-se que os membros anteriores, bem como diversas outras estruturas corporais, se

desenvolvem de modo muito semelhante nas diferentes espécies. Todavia, a diferenciação acentua-se gradualmente, à medida que o desenvolvimento progride.

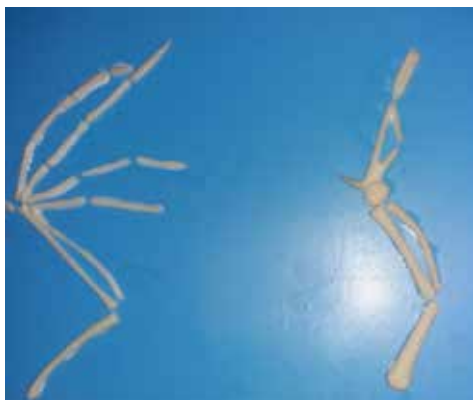


Figura 3 - Modelo esquelético em *biscuit* da asa de um morcego (esquerda) e da asa de uma ave (direita) (Acervo dos autores)

Outro exemplo abordado nos diálogos foi o da família *Fringillidae* de Galápagos, representada em *biscuit* na Figura 4. Amabis e Martho (2016) explicam que as diversas espécies de pássaros dessa família também são muito semelhantes em termos genéticos. Elas devem ter se originado de uma única espécie ancestral oriunda da América do Sul. Segundo os autores, as diferentes espécies se assemelham quanto ao aspecto geral do corpo, mas apresentam diferenças marcantes na forma do bico, o que reflete a adaptação de cada espécie a determinado tipo de alimento. Dessa forma, a diversificação da espécie original de pássaro resultou da adaptação às condições particulares das diferentes ilhas, e foi essa diversificação que levou à formação de novas espécies.

Além dessas maquetes, foi usada a representação em *biscuit* de um fóssil de um peixe extinto (Figura 5), da espécie *Araripichthys castilho*, que viveu há milhões de anos na Chapada do Araripe. O

objetivo era mostrar a semelhança entre um fóssil e seres vivos atuais, servindo assim, de mais uma possível evidência de evolução de uma espécie biológica. Aqui, vale citar outra atividade envolvendo a participação desse mesmo aluno cego, que ocorreu quando, também, ele já era adulto. Naquela ocasião, a professora de Biologia havia trazido para a aula um peixe que tinha comprado na feira. Ela entregou o peixe para ele pegar e mostrou de que forma o animal se posicionava dentro da água. O aluno, cego desde a infância, não tinha noção de como o animal flutuava na água. Isso também prova o quão importante é o uso de qualquer coisa (até mesmo um peixe comprado na feira) para se ensinar a uma pessoa com limitações visuais.



Figura 4 - Representação em *biscuit* família *Fringillidae* de Galápagos (Acervo dos autores)

A conversa com o aluno cego também abordou a longa e famosa viagem realizada por Charles Darwin, a qual deu suporte para suas teorias sobre seleção natural. Para isso, foi apresentado ao participante um mapa tátil mundial impresso em relevo sobre papel microcapsulado. Foi uma surpresa para os autores descobrirem que o aluno cego, apesar de já estar quase terminando o ensino médio,

não possuía uma noção da distribuição dos continentes no nosso planeta.



Figura 5 - Fóssil de peixe em *biscuit* (Acervo dos autores)

O participante pôde explorar o mapa com seus dedos e perceber a disposição dos continentes, da rota realizada pelo cientista e a localização das Ilhas Galápagos. Essa abordagem geográfica tinha o propósito de mostrar a magnitude do trabalho de Darwin com base nos diferentes locais em várias partes do planeta que visitou, coletando materiais, os quais iriam compor o seu rico acervo. Além disso, procurou-se ressaltar a relação entre a Geografia e a evolução biológica. Para isso, foi discutido que locais com clima e condições físicas semelhantes, mas distantes entre si, como Galápagos, na América do Sul, e Cabo Verde, na África, não tinham, necessariamente, espécies semelhantes. Também, no caso de Galápagos, a semelhança percebida por Darwin entre a flora e a fauna das ilhas do arquipélago deve-se ao fato de elas terem se originado das mesmas espécies ancestrais provenientes do continente americano, que estava próximo a elas. Dessa forma, para que o participante deficiente visual pudesse ter essa noção espacial sobre o planeta Terra, foi

essencial o mapa tátil com legendas em Braille.



Figura 6 - Mapa tátil mostrando (linhas pontilhadas) o roteiro percorrido pelo navio britânico H. S. S. Beagle em sua viagem de cinco anos pelo mundo, de 7 de dezembro de 1831 a 2 de outubro de 1836 (Acervo dos autores)

Por fim, foi feita a relação da Química com a evolução biológica. Foram discutidas como ocorrem as mutações nos genes (espontâneas e/ou induzidas por agentes químicos ou físicos como raios X, gama, ultravioleta etc.) e suas recombinações. Para esse propósito, foi usado um mapa tátil contendo a representação do DNA (Figura 7).

Foi explicado ao participante, conforme descrevem Amabis e Martho (2016), que mutações são alterações na sequência de bases nitrogenadas do DNA que acabam dando origem a novas versões (alelos) de um gene. Se a partir dessa alteração no alelo mutante resultar em alguma vantagem ao seu portador, então no processo de seleção natural, o novo alelo tende a ser preservado pela seleção natural e ter a sua frequência aumentada na população. Além disso, foi abordado o processo de recombinação gênica, o qual é a mistura de genes que ocorre na reprodução sexuada, em que os genes pro-

venientes dos pais se rearranjam em cada indivíduo, sobre o qual a seleção natural atua.

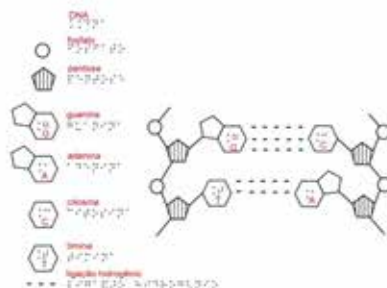


Figura 6 - Representação de parte de uma molécula de DNA (Acervo dos autores)

Ao final dos diálogos, em outro dia, foi pedido ao participante cego que descrevesse o que ele entendia sobre mutação gênica, recombinação gênica e seleção natural. As falas do participante são transcritas a seguir:

Entendimento do aluno cego sobre mutação gênica:

“Mutação gênica, como o nome vem apresentar n , vem de alteração no gene, que essa alteração pode ser como uma mutação [...] pode trazer de malefícios, umas alterações ruins, mas também pode trazer benefícios, alterações boas para o indivíduo. Mutação gênica diz que   quando ocorre uma alteração em determinado gene”.

Entendimento do aluno cego sobre recombinação gênica:

“A recombinação gênica é um outro fator importante na teoria da evolução, é ... na teoria evolutiva, porque ela proporciona variabilidade de cromossomos, ou seja, variabilidade de maneiras

das recombinações gênicas. Então [...], ela, a recombinação gênica, ocorre na meiose, que é quando o indivíduo, o zigoto né, vai ser, vai ter as duas partes do pai e da mãe, podendo assim, aparecer aquela expressão dois elevado a “n” para saber quantos cromossomos ele irá produzir. Aí, dentro da meiose, dentro da recombinação gênica, pode ocorrer, vai ocorrer, dois fatores que influenciam bastante, que é a segregação independente, que eles podem se misturar aleatoriamente, tipo dois cromossomos do pai, paternos, com materno. Um materno e um paterno e assim, aleatoriamente. E o crossing-over, que é quando os cromossomos são homólogos quando eles são duplicados. Um cromossomo do pai pode receber um pedacinho do cromossomo da mãe e um cromossomo da mãe pode receber um pedacinho do cromossomo do pai”.

Entendimento do aluno cego sobre seleção natural:

“Seleção natural por Darwin é de que o indivíduo, a partir da adaptação dele, alimentação, ao território em que ele vive, é ... fica a questão dele sobreviver ou dele morrer. E por isso que Darwin diz que, criou a teoria da evolução com base nessas adaptações do bico dos animais, os tamanhos, é ... devido a essas adaptações. Devido à alimentação em um determinado território vai influenciar na evolução de uma determinada espécie. Um exemplo disso são as Ilhas Galápagos, que são ilhas próximas, porém com alimentação propícia diferente. Então, apesar de serem ilhas próximas, Darwin diz que uma das hipóteses é de que elas [...], apesar de elas serem próximas, os animais que ali vivem, não conseguiram sair de uma ilha para outra, por algum motivo, e acabaram se adaptando aquele determinado clima, aquela determinada alimentação, aquele determinado terreno”.

Vat *et al.* (2012) defendem que, ao se incluir um aluno com necessidades especiais em uma classe comum é preciso que se esteja atento às condições de aprendizagem oferecidas a ele. No que se refere aos discentes com deficiência visual, os materiais didáticos

adaptados desempenham papel fundamental para a inserção deles no processo de aprendizagem, o que favorece a efetivação da inclusão escolar, garantindo que eles tenham as mesmas oportunidades que os alunos sem deficiência. Portanto, a elaboração de recursos didáticos que supram as necessidades específicas de aprendizagem nas mais variadas disciplinas e áreas de conhecimento constitui-se como condição fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do alunado.

Para Mantoan (2012), embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é, como muitos a apregoam, “um caminho sem volta”. Segundo ela, o movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

Considerações finais

Nesta atividade, verificou-se que são plenamente possíveis de serem realizados diálogos interdisciplinares com um aluno cego envolvendo a evolução das espécies biológicas. Pode-se considerar que o principal objetivo idealizado foi alcançado, que foi fazer com que esse aluno pudesse ter um entendimento melhor sobre como ocorreu essa evolução, com base em aspectos biológicos, geográficos e químicos.

Trabalhar de forma interdisciplinar com um aluno, não importando se é vidente ou deficiente visual, amplia os conhecimentos deste e possibilita um melhor embasamento no processo ensino-aprendizagem. Todavia, trabalhar com a perspectiva inclusiva é um

desafio ainda maior à docência, pois exige a adequação de materiais e métodos, particularmente o uso de recursos táteis, aliados a descrições verbais.

Finalmente, seria ingênuo demais desconsiderar que é necessário investimento em educação para que a inclusão no ambiente de aprendizagem realmente aconteça na prática. Também, o educador deve se sentir sensibilizado e motivado para ser ator importante na operacionalização desse processo. Dessa maneira, poderemos estar proporcionando a um aluno com deficiência visual uma educação verdadeiramente mais inclusiva.

Referências

AMABIS, José Mariano; MARTHO, José Rodrigues. **Biologia moderna**: Amabis & Martho. v. 3. São Paulo: Moderna, 2016.

BRaille AUTHORITY OF NORTH AMERICA [bana]. **Guidelines and standards for tactile graphics, 2010, web version**. Disponível em: <http://www.brailleauthority.org/tg/web-manual/index.html>. Acesso em: 18 abril 2019.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CRYER, Heather; JONES, Claire; GUNN, Dave. **Producing Braille on swell paper: a study of Braille legibility**. Birmingham, UK: RNIB Centre for Accessible Information, 2011.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SILVA, Elizabet Dias de Sá; DE CARVALHO, Helena Rodrigues; ARRUDA, Sonia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: Baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa**: Fundamentos e Práticas. 3. ed. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

PAIXÃO, Luciano de Pontes. Estímulos táteis: a importância dos recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais. In: PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa (Org.). **Instituto Benjamin Cons-**

tant conversando como autor: 2012. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 40-52. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/CONVERSANDO-COM-O-AUTOR-2012.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.

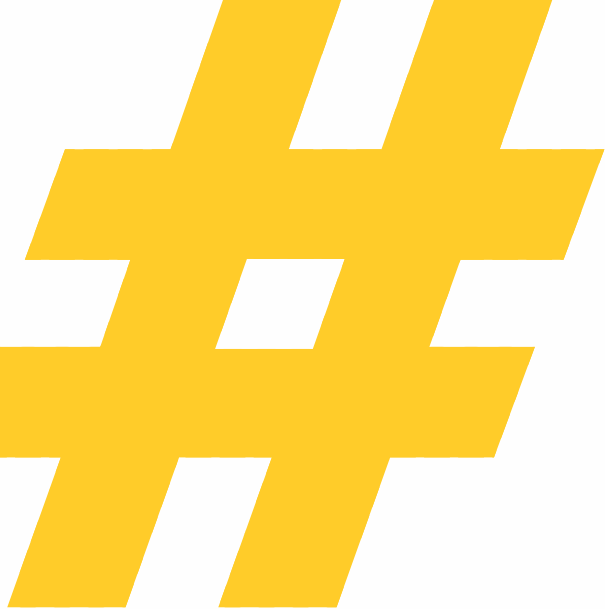
PIAF. **Pictures in a flash. User guide and tactile graphics workbook**. Disponível em: file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Ferreira/Desktop/PIAF_User_Guide_and_Workbook_EN.pdf. Acesso em: 17 dezembro 2017.

RAU, Marlene. Blind Date in the classroom: biology and chemistry teacher Werner Liese talks to Marlene Rau about the challenges of performing science experiments with blind and visually impaired students. **Science in School**, Heidelberg, v.1, n. 17, p. 66-69, winter, 2010.

SAHIN, Mehmet; YOREK, Nurettin. Teaching science to visually impaired students: a small-scale qualitative study. **US-China Education Review**, Illinois, USA, v. 6, n. 4, p. 19-26, abr. 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505732.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SHEPPARD, Linda; ALDRICH, Frances. K. Tactile Graphics: A beginner's guide to graphics for visually impaired children. **Primary Science Review**, 65, p. 29-30, 2000.

VAZ, José Murilo Calixto; PAULINO, Ana Laura de Souza; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; KIILL, Keila Bonssoani. ORLANDO, Teresa Cristina; REIS, Mixele Xavier dos; MELLO, Carolina. Material didático para ensino de Biologia: possibilidades de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1-24, 2012.



Capítulo IV

*O Estado burguês e a luta dos movimentos
sociais, na Amazônia, por uma
educação no/do campo*

Elisvânia Nunes Braz

Capítulo IV – O Estado burguês e a luta dos movimentos sociais, na Amazônia, por uma educação no/do campo

Uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade.
(CALDART, 2009, p. 38)

Considerações iniciais

Neste artigo, pretendemos apresentar, em linhas gerais, algumas considerações a respeito do papel do Estado burguês e das políticas públicas de educação camponesa, adotadas como necessidade da articulação e organização do modo de produção capitalista de forma a atender suas necessidades e superar crises econômicas cíclicas do capital e, ao mesmo tempo, evidenciar o protagonismo de movimentos sociais e sindicais para superar o modelo hegemônico de educação do campo subserviente, por muitas décadas, ao grande capital.

Mediante o exposto, nos propomos a realizar uma reflexão parcial sobre o conceito de Estado e buscar compreendê-lo no bojo das políticas públicas, direcionando o debate para a Educação do Campo na Amazônia, como resultado de luta, de organização e de articulação da classe trabalhadora camponesa frente aos desmandos do capital.

A elaboração do presente artigo está ancorada pela inserção prático-teórica na luta *Por uma Educação do Campo*, por meio de nossa participação, como docente, em processos formativos de educadores de diversas comunidades camponesas do estado do Pará, vinculados ao Programa de Formação Superior em Licenciatura da Educação do Campo – PROCAMPO.

O Estado burguês e a lógica do Capital

O Brasil foi fortemente marcado pelo estabelecimento de relações sociais alicerçadas no regime de escravidão e no autoritarismo, desembocando em uma sociedade reconhecida historicamente pela supremacia do Capitalismo e, conseqüentemente, pela subjugação dos sujeitos que, em diferentes períodos da história brasileira, ficaram à margem do processo educacional, papel que o Estado exerceu eficientemente.

O Estado é um fenômeno existente desde a antiguidade, e sua conceituação abarca distintas definições, explicadas por diferentes teorias. Carnoy (1988), tendo como referência o pensamento político norte-americano, descreve a teoria política pluralista, teoria política clássica e a teoria do Estado Liberal, na qual nos deteremos, a fim de estabelecermos, posteriormente, conexões com a luta travada pelos movimentos sociais e sindicais do campo por políticas públicas que atendam as necessidades da vida camponesa e por esta estar coadunada com as “boas” intenções do governo, ao estabelecer políticas públicas que atendam os anseios de uma parcela da população alijadas de seus direitos mais elementares.

Para a Teoria do Estado Liberal, predominante na Inglaterra e nos Estados Unidos, é condição *sine qua non* a instituição de um ser superior, capaz de gerir, com eficiência, os diferentes interesses sociais e ao mesmo tempo, em nome do “bem comum”, “controlar

as paixões dos homens, possibilitando que seus interesses se sobreponham a estas paixões (CARNOY, 1988, p. 23)”. Nesta lógica de pensamento,

[...] o Estado burguês tem a responsabilidade de cercear, controlar os homens no seu estado de natureza (paixões, instintos, egoísmos), garantindo a realização efetiva da liberdade concreta, que conforme Hegel consiste na garantia da liberdade singular por meio da liberdade universal. Considerando que as características naturais humanas não iam ao encontro das necessidades postas para o desenvolvimento do capitalismo, que dependia de disciplina e regras (VERDÉRIO; BORGES, 2010, p. 06).

Essa concentração de poder econômico, político e social tem suscitado diversos questionamentos, aflorados em todas as classes sociais, pois, como questiona Carnoy, “qual é a relação dos aparatos do Estado com os cidadãos que eles supostamente representam?” (1988, p.61).

Na mesma direção de Carnoy (1988), ousamos esmiuçar estes questionamentos. Que interesses políticos, econômicos e ideológicos impulsionam as chamadas políticas públicas, criadas no intuito de abarcar as necessidades das “minorias”? Se o mercado é a força motriz que alavanca o desenvolvimento do país, como propaga alguns, qual é a concepção de sociedade que alicerça as ações estatais? Os questionamentos nos instigam a refletir sobre qual o espaço foi e é dado, na sociedade capitalista, ao trabalho agrícola e ao *modus vivendi* camponês. Neste sentido, qual o tratamento dado à educação camponesa no desenvolvimento da sociedade brasileira?

É inquestionável o fato de que as políticas públicas educacionais se configuram como políticas de Estado ou de governo, vinculadas a determinado modelo ideológico, econômico e de sociedade. Tal

modelo constitui-se de ideais, normas e padrões de relação social, intrinsecamente ligados ao modo de produção vigente e à classe, majoritariamente, dominante.

A educação camponesa sempre esteve atrelada a um segundo plano, no bojo das políticas públicas, ora pela justificativa da “incapacidade” intelectual, cultural ou produtiva, ora por amparar-se em questões geográficas, ou seja, nas dificuldades do acesso a determinadas regiões do país, principalmente na Amazônia. Com isso, por muitas décadas, o Estado se valeu para criar modelos de educação e de escola que descaracterizam cada vez mais as singularidades da vida no campo.

Tal modelo omite a existência dos trabalhadores rurais ou, quando faz menção à sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua - até - falta de higiene. O agricultor é visto como um “bicho” a ser domesticado, um “matuto” a ser civilizado. Daí a negação com que os agricultores familiares têm respondido aos apelos de uma escolarização que em nada contribui com a sua lida na terra porque se inspira no modelo industrial-urbano de cultura e de trabalho (RIBEIRO; ANTÔNIO 2007, p.02).

Os agricultores resistem ao modelo de educação rural, totalmente submetido às demandas de mercado porque, historicamente, foram alijados de seus direitos em sua totalidade, ficando, consequentemente, à margem do tão sonhado e difundido desenvolvimento, social, educacional e tecnológico do país.

Na década de 1930, por exemplo, marcada por mais uma crise cíclica do Capitalismo e pelo alto índice de êxodo rural, o Ruralismo Pedagógico¹, apesar de ser um ideal de educação defendido por

1 - O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a fixação do homem no campo por meio da Pedagogia (BEZERRA NETO, 2003, p. 102)

intelectuais livres, teve a adesão governamental, se tornando para época uma referência na educação dos agricultores.

Na trajetória de luta e de resistência dos povos camponeses por políticas públicas que garantam o direito à educação, estes trabalhadores, inscritos na ossatura institucional do Estado (POULANTZAS, 2000), integram movimentos organizados e articulados e passam a tensionar o Estado sob a perspectiva de classe social “esquecida” e sucumbida à classe dominante.

Contudo essa inscrição ‘qualificada’ na ossatura institucional do Estado desde a perspectiva de classe, não inibe e nem rompe com o caráter burguês do Estado, do direito e da política pública. Pelo contrário essa inscrição só será ‘qualificada’ desde o interesse da classe trabalhadora, se colocada na perspectiva de escancarar o caráter que transpassa as instituições estatais e o aparato jurídico formulado na interface do Estado e que lhe dá sustentação (VERDÉRIO, 2013, p.06).

A classe trabalhadora do campo vem se mobilizando e sua participação ganhou força e evidência a partir da década de 1990, no entanto, é sabido que sua inscrição na ossatura do estado, não rompe com o poder do Estado burguês. De igual modo, no âmbito da luta *Por uma Educação do Campo*, em consenso com a proposição de Saes (1998), o desafio que nos “salta aos olhos” é o de, coletivamente, defender e lutar pela instituição de políticas públicas, sem, contudo, perdemos de vista a urgente necessidade de desvelar o caráter classista e ilusório da igualdade de direitos, posto pelo poder estatal.

Dos desmandos do desenvolvimento capitalista na Amazônia e seus reflexos na educação camponesa, ao protagonismo camponês

A Amazônia iniciou a sua ocupação em larga escala, conforme descreve Picoli (2006), a partir de 1987, passando a conviver, os que nela chegavam, entre as limitações geográficas, sociais, econômicas, políticas e culturais diferentes, bem como com o projeto do estado de expansão do capital na Amazônia.

Ainda segundo o autor, o projeto estratégico do Estado, na região Amazônica,

[...] nasce com as vestimentas da lógica da expansão capitalista, fruto da exploração da natureza e da força de trabalho. Aos migrantes fazia-se necessário entender o novo espaço, compreender as abrangências e os limites previamente elaborados pelo sistema capitalista. Dessa maneira, as classes sociais envolvidas na nova dinâmica da ocupação do território amazônico configuram-se em duas: uma representada por grupos econômicos que ali vão expandir os seus negócios para reproduzir capitais; a outra formada por marginalizados e despossuídos no processo histórico com sucessivas migrações ao longo de suas gerações, que fazem parte do exército industrial de reserva do país (PICOLI, 2006, p.07-08).

Como consequência desta desigual relação entre as classes, resultado dos meios de produção sob o poderio de poucos, camponeses se unem a fim de tencionar o Estado burguês na perspectiva de garantir direitos, negados por toda a longa história brasileira, dentre eles a educação. Isto porque,

[...], a condição gera a necessidade de aprender a ser solidário e a olhar para a realidade desde a ótica do coletivo e não de cada indivíduo ou de cada família isoladamente. Uma inversão que não se aprende fácil e nem sem conflitos [...]. Mas um aprendizado que, quando se consolida, não deixa de se vincular com um profundo sentimento de indignação diante de contraste gritante que existe entre esta lógica de uma vida social baseada na competição e no individualismo desenfreados, exatamente os antivalores que sustentam uma sociedade que não se importa em produzir sem-terra, sem-teto, sem-emprego, sem-escola, sem-esperança... (CALDART, 2004, p.179-180).

Desta forma, a luta travada por estes sujeitos, na busca da efetivação de seus direitos, é pedagógica. Educa e reeduca em outra ótica cultural e política, na qual a terra, o trabalho, alimentação, a moradia, a saúde, a educação e outras necessidades, tendem a superar as políticas oficiais compensatórias na perspectiva da construção de políticas públicas que reconheçam os direitos de tais sujeitos. (FERNANDES, 2014, p.04).

Historicamente, por muitas décadas de história brasileira, os sujeitos que vivem na/da terra tiveram seus direitos à educação negligenciados pelo poder estatal. Quando finalmente vislumbramo-la no horizonte, vimo-la relegada a princípios legitimadores do modelo hegemônico de sociedade capitalista que estabeleceu, desde sua origem, relações desiguais e desumanas entre o rural e o urbano, o que significa dizer, em outras palavras, que os modelos de educação e ensino pensados para o espaço territorial rural, desde sempre, esteve atrelado à manutenção dos modos de produção hegemônicos no país.

Segundo Molina (2003), alguns eventos marcaram as primeiras ações de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo por uma educação no/do campo e de seus sujeitos, e suscitaram muitos debates em torno da política de Educação do Campo, até então vigente

no país. O I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária ocorrido em 1997 em Brasília, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia em 1998 e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia no ano de 2004.

A luta por uma política nacional de Educação do Campo que represente o modo de vida camponesa não se restringiu a estes eventos, no entanto, eles foram fundamentais para desencadear uma comoção nacional em torno das relações sociais, culturais, educacionais e produtivas no/do campo.

A década de 1990 marcou a história camponesa no Brasil, porque foi quando, sob forte pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo, o debate em torno da luta pela Educação do Campo ocupava as agendas políticas governamentais do país. Diferentes espaços da esfera pública e política pela defesa da vida camponesa foram ocupados por movimentos sociais e sindicais representativos das demandas camponesas.

No palco de debates, o Estado “cede” às reivindicações vindas do campo, suscitadas pelos sujeitos camponeses. Com a efetiva participação destes sujeitos, inicia-se um movimento embrionário de um “novo” projeto de Educação no/do Campo, desde então, “[...] a educação dos povos trabalhadores do campo tem sido colocada na agenda educacional brasileira pela força, pela mobilização e pela capacidade de luta dos Movimentos Sociais Populares do Campo” (VERDÉRIO, 2013, p.02).

Conforme preceitua Gohn (2008), apesar de que todos os sujeitos têm seus direitos estabelecidos em leis, são os movimentos sociais que, a muito custo, vêm desencadeando a luta pelo “direito a ter direitos”, o que não seria preciso se o Estado estabelecesse políticas públicas sem preferências, sem privilégios. Neste sentido,

[...] podemos perceber que o Estado Moderno se constitui de um conjunto de instituições públicas que envolvem múltiplas relações com o complexo social num território delimitado. Para implementar as decisões que tomam, essas instituições têm, como último recurso, a supremacia que normalmente exercem sobre o controle dos meios de coerção em dado território [...] essas transformações históricas acarretaram não só a organização burocrática do Estado, mas também o reordenamento jurídico da sociedade com o reconhecimento (por parte do Estado) dos direitos dos cidadãos (RODRIGUES, 2010, p.17).

A luta dos sujeitos do campo, organizados em movimentos, com o intuito de obter do Estado o reconhecimento de direitos, é característica marcante no Brasil. Quanto aos movimentos do campo, a principal exigência é a de ter, igualmente, o acesso à terra materializado na política de redistribuição de terras através do processo de Reforma Agrária.

A Reforma Agrária consiste para os movimentos sociais do campo a concepção de um desenvolvimento contrário ao estabelecido pela sociedade capitalista que, desde sua origem constitutiva, subordina o espaço territorial rural e seus sujeitos, ao urbano. Mais que uma simples resistência ao Sistema Capitalista, a Reforma Agrária no Brasil está no bojo das reivindicações dos camponeses porque a questão agrária se apresenta,

[...] como um problema estrutural do modo capitalista de produção. Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso de diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para a sua territorialização, o capital precisa

destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. (FERNANDES, 2008, p.43-44).

Nas relações conflituosas entre o rural e o urbano desde sempre prevaleceu a visão urbanocêntrica criadora de estereótipos preconceituosos em relação às múltiplas dimensões da vida camponesa, uma visão dicotômica que concebe a cidade como o lugar do desenvolvimento e o rural como o lugar do atraso, que se concretiza quando as políticas públicas “voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural” (MUNARIM, 2006, p.20), deixando lastros nas relações econômicas, culturais e educacionais no campo. Neste sentido,

A leitura de “superioridade” do espaço urbano mascarou as consequências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo e desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto à cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. Camponeses, indígenas e quilombolas são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e das garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 82).

Como resistência aos anos de segregação e descaso, os movimentos sociais e sindicais de luta pelo Campo conquistaram diferentes ações governamentais, no âmbito educacional, que asseguram parte de suas reivindicações, conforme explicitadas abaixo:

Capítulo IV – O Estado burguês e a luta dos movimentos sociais, na
Amazônia, por uma educação no/do campo

Quadro 1 – Ações criadas para o fortalecimento da Educação do Campo

Ação/Política/Programa	Criação	Proposta
Articulação Nacional Por uma Educação do Campo	1998 CNBB/MST/UNB/ UNESCO e UNICEF	Promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	1998 MDA/INCRA	Fortalecer a educação em áreas de Reforma Agrária.
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/ Parecer 36/2001 e Reso- lução 1/2002	2002 CONSELHO NACIO- NAL DE EDUCAÇÃO	Reconhece o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cida- dã na definição dos rumos da sociedade brasileira.
Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)	2003 MINISTÉRIO DA EDU- CAÇÃO	Apoiar a realização de seminários nacio- nais e estaduais para a implementação de ações direcionadas à Educação do Campo.
Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) e criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabeti- zação e Diversidade – SECAD	2004 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)	Instâncias Fede- rais responsáveis, especificamente, pelo atendimento da de- manda por Educação do Campo a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Fonte: Adaptada de Kolling et al (2002) e Henrique et al (1997), citado por
Fernandes (2014)

As ações apresentadas culminaram, em 2010, com outra rele-
vante conquista dos camponeses. Em 2010, a Educação do Campo

passou a ser reconhecida como Política Pública a partir do Decreto nº 7352 de 4 de novembro. Deste documento, destacamos alguns princípios éticos, políticos e filosóficos norteadores da Educação no/do Campo no Brasil:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - 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;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Todas as ações empreendidas, e as que ainda serão, pelo poder do Estado são resultantes da luta, da força e da mobilização camponesa no Brasil para demonstrar que só é possível quando todos, organizadamente, se articulam, fazendo valer os seus direitos, o que não seria preciso se as forças mobilizadoras do Estado não estivessem sedimentadas em princípios e ideologias capitalistas que, por si só, já são absurdamente excludentes.

Considerações finais

Neste texto relacionamos o papel do Estado e sua relação com as políticas públicas de educação voltadas ao atendimento das demandas dos sujeitos do campo evidenciando o protagonismo de movimentos sociais e sindicais.

O acesso à educação, uma das políticas reivindicadas, ao mesmo tempo que se faz pela luta de trabalhadores, marcada na história por diversos eventos, também é subjugado a modelos de educação urbanocêntricos. Esse fato é percebido, por exemplo, pelo grande número de escolas do campo fechadas, pelo Estado, no Brasil. Diante dessa conjuntura, organizações sociais denunciam o fim de instituições e política que desestrutura e retira direitos sociais dos sujeitos do campo. Neste sentido, há desafios que demandam ações políticas urgentes, exigidas para este tempo, uma vez que está em xeque a própria manutenção da existência e da vida material no campo.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 fev. 2015.

BEZERRA NETO. **Avanços e Retrocessos na Educação Rural no Brasil**. 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UNICAMP (Orientador: LOMBARDI, J. C).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARNOY, Martin. O Estado e o pensamento político norte-americano. In: **Estado e teoria política**. 10. Ed. São Paulo: Papirus, 1988, p.19-61.

FERNANDES, Ivana Leila. A construção de Políticas Públicas de Educação do Campo através das lutas dos Movimentos Sociais. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 4, n. 8, p. 125-135, Jan./Jun., 2014 ISSN 2237-1451. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

FERNANDES, B, M e MOLINA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 05).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo

nº 7. p. 39-66.

GOHN, M, G. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge et al. **Educação do Campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 4.

MOLINA, M, C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MUNARIM, Antônio. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

PICOLI, Fiorelo. **O Capital e a devastação da Amazônia** – Introdução e Capítulo 1. São Paulo, Expressão Popular, 2006.

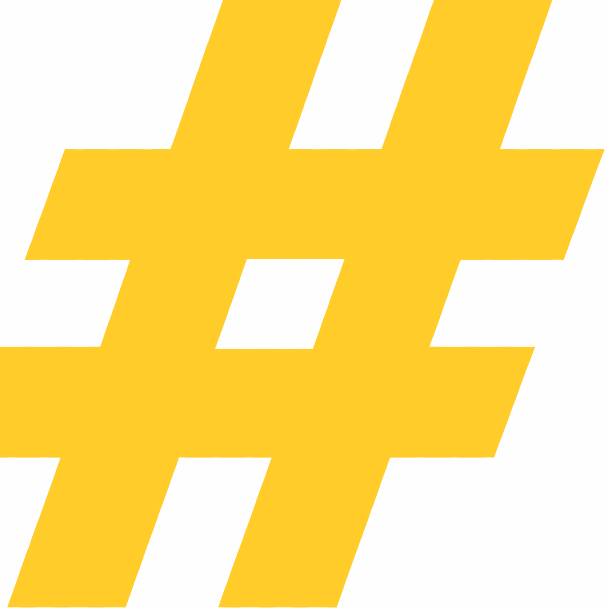
POULANTZAS. Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. – 4ª. Ed. São Paulo: Graal, 2000. 272 p.

RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: **XXIII Simpósio Brasileiro - V Congresso Luso Brasileiro - Colóquio Ibero-americano da Associação Nacional dos Pesquisadores em Administração Escolar** - ANPAE. 2007. Anais... Porto Alegre, 2007. 16 p.

RODRIGUES, M, M, A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

VERDÉRIO, Alex. A formação de educadores do campo no Paraná no âmbito do Pronex e da luta pelo direito à educação. **Revista Tambores**, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2, pags.38 – 55, jul/dez. 2013.

VERDÉRIO, Alex; BORGES, Liliam Faria Porto. **Estado, Educação e Luta de Classes**: a luta por uma Educação do Campo. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educao_e_Movimentos_Sociais. Acesso em 20 de outubro de 2015.



Capítulo V

***Construindo identidade com compromisso:
a aplicabilidade da Lei 10639/2003 na E.E.E.M.***

Ana Pontes Francez em Tucuruí-PA

Maria Leonice Andrade de Almeida

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

Considerações iniciais

Este estudo trata sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03, repensando metodologias e concepções, compreendendo o Ensino da África e da cultura africana e afro-brasileira. Tal pesquisa contribuirá, para a análise e discussão sobre as práticas racistas no espaço escolar, à medida que reflete sobre o que está sendo ensinado na escola no que tange a África e a cultura afro-brasileira.

Diante disso, tal estudo, traz a seguinte problemática: como está sendo implementada a Lei 10.639/2003 na E.E.E.M. Ana Pontes Francez no Município de Tucuruí-PA, tendo como foco a abordagem do negro e da cultura africana? Tal questionamento, objetiva analisar a implementação da Lei 10.639/03, tendo em vista identificar como está sendo realizado o ensino contemporâneo da África e como o negro é retratado no contexto escolar.

A metodologia que subsidiou a pesquisa inicialmente foi o levantamento bibliográfico, tendo como base alguns autores como Martha Abreu e Hebe Mattos, que trazem a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana; Kabengele Munanga, que trata sobre a identidade negra e afrodescendente, diversidade cultural e racismo; Anderson Ribeiro Oliva com a abordagem contemporânea da África nos livros didáticos; dentre outros.

Utilizou-se a história oral como forma de analisar a memória coletiva dos sujeitos envolvidos, pois tais informações enriqueceram esta pesquisa e possibilitaram compreender o Projeto “Construindo Identidade com Compromisso”, a partir do pertencimento de cada sujeito nesse processo histórico. Fizeram parte dessa pesquisa os professores, coordenações pedagógica e administrativa da escola, tendo como base teórica os apontamentos de Marieta de Moraes Ferreira, diante das reflexões sobre a história oral.

Portanto, as reflexões feitas aqui são relevantes, à medida que discutem a aplicabilidade da Lei 10.639/03, tendo como análise o Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” desenvolvido pela Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez, no Município de Tucuruí-PA e que contribui culturalmente e socialmente para a construção de identidades pluriétnicas, através de metodologias e espaços abertos para a diversidade, possibilitando assim, que as culturas africana e afro-brasileira tenham espaço e possam ser valorizadas de acordo com sua importância e valor para o aporte cultural e socioeconômico brasileiro.

A Lei 10.639/03 no espaço escolar: revisitando seu contexto histórico

Desconstruir o olhar eurocêntrico que perdurou por décadas no Ensino de História no Brasil e pensar a História voltada para a humanização, imbuindo esse processo de significação, nos leva a refletir a implantação da Lei 10.639/03. Tal legislação alterou a Lei 9.394/96 tornando obrigatório o Ensino de História da África e a cultura africana e afro-brasileira, acrescentando os arts. 26-A e 79-B, atendendo assim, ao que a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2003), já assegurava em seu art. 215, reconhecendo por

meios legais a sociedade brasileira com base em uma pluralidade étnica e cultural, cabendo assim ao ensino levar em consideração a contribuição na formação do povo brasileiro das diferentes etnias e culturas.

A LDB 9.394/96 estabeleceu no Art. 26-A alguns conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ressaltando que tal abordagem deve ocorrer de forma interdisciplinar, logo, não se constitui em uma disciplina específica, mas conforme Fernandes (2005, p. 378), tais temáticas devem permear todo o currículo escolar, “especialmente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”, redimensionando a memória histórica.

§1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639/03 incluiu, ainda, no Calendário Escolar, o dia 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, tal legislação configura-se um avanço, pois a luta e experiência política e social de Palmares, aliada à figura heroica de Zumbi, representam a luta por uma sociedade justa, onde a representatividade negra se faz presente, e não é invisível, passo fundamental para desconstruir os estereótipos atribuídos aos negros como primitivos, atrasados que docilmente aceitaram a dominação europeia. A hierarquia das raças, etnias e cultura deixou como herança para negros e negras a subalternidade, com isso, aos africanos são atribuídas imagens negativas que apenas os estigmatizaram designando-os de escravizados (BRASIL, Ministério da Educação, 2006).

De acordo com o que preconiza a Lei 10.639/03, torna-se necessário identificar como está sendo realizado o ensino contemporâneo da África? Como o negro é retratado nesse contexto? Tal necessidade se faz pertinente para desconstruir as imagens errôneas acerca da África como envolta em miséria, epidemias, guerras civis, como uma exótica terra de selvagens, visão essa, que traz apenas a inferioridade da África e precisa ser repensada, permitindo assim o diálogo com a historiografia africana, a qual retrata a essência desse continente, indo de encontro com a visão europeia que perdurou por muito tempo e ainda se faz presente no Ensino de História.

A perspectiva tradicional da História, contada do ponto de vista “dos vencedores”, com a história dos grandes feitos, tida como “verdade absoluta”, obtida por meio das fontes escritas oficiais, relegou ao continente africano o olhar externo, com base em visões distorcidas e cheia de mitos e preconceitos, sendo a África ‘incapaz’ de escrever sua própria História, dada a escassez ou inexistência de fontes escritas em algumas regiões do continente e em alguns períodos da história” (NANTES, 2013, p.01-02).

Neste sentido, as imagens mais comuns que se tem da África se constituíram com base em ideias etnocêntricas, concebendo-a como um lugar atrasado, inculto e selvagem, território da barbárie e da selvageria ou supervalorizando o seu papel de “vítima” do tráfico de escravos e da exploração imperialista europeia (NANTES, 2013, p.02).

As abordagens acerca da temática africana vêm sendo amplamente discutidas nas pesquisas acadêmicas e divulgadas através de livros, artigos científicos, revistas, no entanto, em tais discussões persistem alguns recortes dessa história, principalmente, nos livros didáticos. Um equívoco encontrado em tais abordagens é a

referência à África sob o aspecto do tráfico, no entanto, o período da escravidão é uma parte dessa história. Com base no ponto de vista histórico a identidade branca se formou no Brasil, diante de uma condição de liberdade, já a identidade negra na condição de escravidão (ABREU; MATTOS, 2008, p.10). Sendo assim, a identidade branca carregada de preconceito relegou aos africanos, espaço de negatividade, tendo como base a escravidão, fome, racismo, pestes e doenças.

Diante disso, a História africana ficou nos currículos escolares em segundo plano e os textos, imagens e interpretações apresentadas pelos livros didáticos, como nos coloca Oliva (2009, p. 19), reflete o quanto se distanciam ou se aproximam do imaginário brasileiro construído sobre a África e o quanto dialogam ou não com a produção historiográfica sobre a África. Será que este material de fato está contribuindo com a formação cultural e social aberta a multiplicidade cultural? Embora na atualidade já estejam em sua maioria em consonância ao que preconiza a Lei 10.639/03 torna-se primordial tal reflexão.

No que se refere ao período da escravidão no Brasil, é inevitável frisar a resistência negra, a qual ocorreu de diversas formas, desde o enfrentamento direto com fugas até as negociações, utilizadas como estratégia para o alcance de alguns privilégios, além da alforria “obtida por pagamento, concessão ou conquista judicial” (CHAVES, 2012, p.121).

No texto “Negociação e Conflitos: a resistência negra no Brasil escravista”, os autores Reis e Silva (1999) evidenciam que esse processo ocorreu também por meio de negociações, a relação senhor/escravo era estabelecida por meio de brechas, pois na tentativa de coibir as rebeliões, os senhores eram levados a ceder certo espaço

aos negros.

Muitas revoltas foram planejadas com cuidado por hábeis lideranças e não foram inúteis mesmo quando derrotadas, pois a ameaça sempre presente de que viessem a acontecer criava um clima favorável aos escravos nas negociações rotineiras com os senhores. Estes muitas vezes preferiam recuar a arriscar suas vidas e as dos membros de suas famílias (Reis e Silva, 1999, p.33).

Os negros reinventaram sua cultura de forma dinâmica, construindo sua identidade cultural. conseguindo, assim, romper com a dominação dos senhores, por meio da manipulação, alcançando algumas barganhas. Quando isso não era possível, recorriam ao confronto com seus senhores, que acontecia de forma individual ou coletiva, podendo ocorrer fugas e revoltas, com o objetivo de “reivindicar melhores condições de trabalho ou protestar contra o não cumprimento por parte dos senhores de acordos feitos com os escravos” (CHAVES, 2012, p.122).

Essas fugas originaram os agrupamentos de escravos conhecidos por quilombos, a manifestação mais relevante da resistência escrava e, como ressalta Chaves (2012), não se tratou apenas da sociedade escravista brasileira, se dando por toda a América, durante este período, podendo ser classificados em rurais, aqueles que se localizavam mais distantes das cidades e viviam do cultivo da terra, e urbanos, como o quilombo do Leblon, no Rio de Janeiro.

Os quilombos se organizavam em estruturas sustentáveis e afroreferenciadas, tanto em valores quanto em costumes. O uso comum da terra e uma referência territorial coletiva são marcas fundamentais de sua caracterização quilombola, desde o passado até os dias atuais. Assim, reinventavam pequenas Áfricas em solo americano, preservando e passando adiante as suas tradições. (SOUZA, 2012, p.74-75).

Tais aspectos estão sendo discutidos em sala de aula? Essa reflexão rompe com a visão de passividade dos negros, pois a resistência africana integrou a formação cultural do povo brasileiro, e merece estar presente no contexto educativo, já que este concedeu aos negros uma educação monocultural eurocêntrica, diferente de suas origens, culturas, história. Essa ação foi brutal, assim como o processo de escravidão vivido pelos negros no Brasil, mas em contrapartida os educadores podem estar atentos para que essa abordagem não acabe apenas heroificando os negros, a resistência africana pode ser vista como uma atitude cultural e política.

As heranças culturais africanas e indígenas constituem uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveriam, por esse motivo, ocupar a mesma posição das heranças europeias, árabes, judaica, orientais etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois as heranças culturais africana e indígena no Brasil nunca ocuparam uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. (MUNANGA, 2008/2010, p.49-50).

Na tentativa de reverter esse quadro a Lei 10.639/03 foi promulgada, possibilitando, assim, que a História da África e a dos afro-brasileiros possam ser conhecidas e valorizadas. Por isso, a identidade, memória e cultura negra podem se fazer presentes no ambiente escolar. Outra discussão necessária no espaço escolar é como os estereótipos negativos atribuídos aos negros foram construídos historicamente e estão arraigados no seio social e necessitam ser rompidos, a naturalização da inferioridade negra e o preconceito são tão naturais na sociedade que as pessoas se quer se

percebem preconceituosas e racistas. Tem-se assim o entendimento que as práticas de exclusão e racismo são resultado da pouca discussão sobre a história africana e sua cultura. Dessa forma, não são compreendidas se tornando apenas uma história unilateral (CRUZ; BEZERRA; SOARES; 2011, p.52).

Construindo identidade com compromisso: uma construção de identidades pluriétnicas

O processo de construção de identidades ocorre tanto individualmente como no coletivo, a partir de relações conflituosas, conforme destaca Rodrigues (2012), a identidade não apenas demarca o indivíduo no mundo como também distingue sua forma de interagir nesse meio. Sendo assim, a identidade negra foi construída no decorrer da história, a partir de estereótipos negativos que apenas a depreciaram (RODRIGUES, 2012, p.61).

Munanga (2012, p.10), em conferência de abertura no *III Pensando Áfricas e suas Diásporas: Encontro de Antropologia e Educação*, chama-nos atenção para a necessidade de desconstruir a memória negativa atrelada à identidade negra ainda presente em nosso imaginário coletivo, diante da construção positiva e de autoestima. Assim o negro passa a não ser visto apenas como objeto, mas como sujeito histórico.

Com base nessas afirmações, esta pesquisa traz a análise do Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” colocado em prática pela E.E.E.M. Ana Pontes Francez, desde 2015, para compreender como este Projeto foi pensado e como contempla a temática africana e a cultura afro-brasileira, tendo em vista a necessidade de construir positivamente a identidade negra com base em um processo interdisciplinar como preconiza a Lei 10.639/03.

De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas (FERREIRA, 2012, p.11).

Diante dessa realidade, busca-se refletir como o Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” foi pensado? Como foi e está sendo desenvolvido na E.E.E.M. Ana Pontes Francez? Este projeto está contemplando a temática africana e a cultura afro-brasileira? Quais resultados já foram alcançados diante do que preconiza a Lei 10.639/03?

A E.E.E.M. Ana Pontes Francez encontra-se na zona urbana da cidade de Tucuruí-PA, pertencendo à esfera estadual, funciona nos períodos: matutino, vespertino e noturno. A escola foi demolida em 2014, sendo construído um novo prédio cuja reinauguração ocorreu em agosto/2018. Atualmente, a Instituição atende alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), a Modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), o Projeto Mundiar¹, ofertando também turmas do SEI²,

1 - O Projeto Mundiar traz a metodologia de telessala. A previsão de duração do Projeto é 18 (dezoito) meses com a certificação de conclusão do Ensino Médio. Tem como objetivo a aceleração da aprendizagem dos alunos em distorção idade/série e o combate à evasão escolar no Ensino Médio. Informações obtidas durante a pesquisa de campo fornecidas pela Técnica Pedagógica responsável pela Coordenação do Projeto na Escola.

2 - Sistema Educacional Interativo, implementado pelo governo do Estado do Pará para oferta do Ensino Médio às comunidades de difícil acesso (comunidades rurais) dos municípios paraenses com a mediação tecnológica e a interatividade, por meio de uma rede privada satelital. As aulas são presenciais regulares de segunda a sexta, com 4 h diárias, a metodologia utilizada é a mediação tecnológica com aulas ao vivo, transmitidas pela televisão, tendo um professor ministrante no estúdio em Belém e o aluno assiste na sala de aula de uma escola em sua comunidade, sob a orientação de um professor articulador/mediador (presencial), a interação ocorre em tempo real utilizando a webcam. A Escola Estadual Ana Pontes Francez passou a ofertar o SEI em 2018 para as comunidades rurais do Município de Tucuruí/Pará. Informações obtidas durante a pesquisa de campo fornecidas pela Direção da Escola.

um total de aproximadamente 1.050 (um mil e cinquenta) alunos³.

Diante da análise do Projeto em questão, sua primeira versão trouxe para a discussão pedagógica a cultura indígena e africana, conforme estabelece a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/2008, logo trouxe como perspectiva, ser uma simbiose entre a tradução pedagógica acumulada pela escola e a necessidade de mudanças de posturas na direção de uma educação antirracistas e promotora de igualdade das relações sociais e étnico-raciais. No entanto, mais que pensar na obrigatoriedade das Leis há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, fundamental para a construção da identidade dos envolvidos no processo educacional.

O Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” foi idealizado pela professora Ana, de Filosofia, atuando na educação há 34 anos, com o apoio da Professora Beatriz, de Artes, atuando há 20 anos na educação.⁴ Ressalta-se que só foi possível entrevistar a professora de Filosofia, tendo em vista que a professora de Artes não quis se pronunciar, justificando ser a professora Ana a pessoa mais indicada para falar do Projeto e que apenas a ajudou a colocá-lo em prática.

Em 2015, o referido Projeto, contou com a participação das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e as turmas de 1º EJA e 2º EJA (Modalidade Educação de Jovens e Adultos) dos três turnos (manhã, tarde e noite), com a exposição de artesanatos da cultura africana e indígena, exposições fotográficas de personalidades

3 - Dados do Censo Escolar 2020 obtido na secretaria da escola pesquisada.

4 - Nessa análise, os sujeitos envolvidos na pesquisa serão abordados com nomes fictícios ou apenas fazendo referência a função desempenhada na escola, mantendo assim em sigilo suas identidades.

indígenas, africanas e afro-brasileiras, documentário sobre Martin Luther King, culinária indígena e africana, desfile de moda, danças e músicas africanas e indígenas⁵.

Tais abordagens foram discutidas inicialmente em sala de aula nas disciplinas de Filosofia, Artes, História, Literatura, Biologia e Língua Portuguesa. E o resultado de tais discussões e pesquisas realizadas pelos alunos foram apresentadas em sua culminância ocorrida no mês de dezembro de 2015. A professora de Filosofia relatou que a ideia do Projeto, foi pensada por elas, pois:

Estávamos trabalhando a temática em nossas aulas, e em reunião com a participação dos professores de História, Artes, Filosofia, Física, Matemática, Literatura, Português, Inglês e Biologia explicamos como seria desenvolvido o projeto em sala e como seria feita a exposição. Nesta reunião escolhemos o nome do Projeto. No momento houve várias sugestões de nomes, mas o que ficou foi “Construindo identidade com Compromisso”, nome esse sugerido pela Técnica Pedagógica, da escola ⁶.

O Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” ,como já destacado anteriormente, foi planejado a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Já na fala da vice-diretora, atuando na educação há 30 anos, ao explicitar como o mencionado Projeto foi colocado em prática, destacou que foi “muito pontual, nos meses de novembro e dezembro. Na minha opinião, é um projeto que deveria ser desenvolvido ao longo dos bimestres e não apenas no mês de novembro”⁷ .

Tal preocupação da vice-diretora é relevante, pois a escola acaba discutindo a cultura africana e afro-brasileira apenas no mês de

5 - Texto extraído do Projeto “Construindo Identidade com compromisso”, 2015, p. 10.

6 - Entrevista concedida pela professora de Filosofia, no dia 12/04/2016 na Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez, Tucuruí-PA.

7 - Entrevista concedida pela vice-diretora, no dia 10/05/2016 na Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez, Tucuruí-PA.

novembro, como forma de cumprir o que determinam as secretarias municipais e estaduais. Isto pode ser confirmado com o grande número de professores despreparados para trabalhar tais temáticas em sala de aula, como bem lembrou a vice-diretora, destacando que “os professores das outras disciplinas, na sua maioria, não conhecem a Lei 10.639/03, e atribuem toda a responsabilidade ao professor de História, quando a proposta não é essa”.

Diante disso, vale ressaltar a formação dos professores envolvidos na realidade da Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez. Certamente, a maioria não teve oportunidade em sua graduação de discutir a temática africana, torna-se necessário. Assim, repensar a formação continuada, para que tal temática possa ser discutida e fomentada nos espaços escolares. Por meio do Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” já se percebeu um avanço, diante do engajamento dos professores que se envolveram na construção e realização das atividades relacionadas a este projeto.

Além do mais, na Biblioteca da escola pesquisada, os professores têm acesso a materiais de apoio como, acervo de mapas cartográficos da Editora Geomapas Ltda, mapas da História Antiga com localizações da Grécia e Roma, mapas com localizações brasileiras e do continente africano, que possibilitam a ampliação do conhecimento sobre a História da África, da cultura africana e afro-brasileira. Tais materiais estão disponíveis aos docentes, para uso em sala de aula, mas segundo, a responsável pela biblioteca, os professores não fazem uso, assim como de livros paradidáticos e de revistas de História da Biblioteca Nacional. Desse modo, não podem justificar o não conhecimento da Lei 10.639/06, já que a escola possibilita o acesso ao que preconiza a legislação..

Com efeito, a técnica pedagógica do período da tarde, atuando na educação há 25 anos, ao relatar como ocorreu o acompanhamento do Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” pelo corpo técnico pedagógico e administrativo da escola, ressaltou que “foi realizado de maneira sistemática, esclarecendo e dando suporte quando fomos solicitadas”⁸. Já a vice-diretora acrescentou que por parte da equipe administrativa “ocorreu apenas no dia da culminância, analisando a proposta da exposição dos trabalhos, sugerindo quando possível e, por fim, avaliando os resultados”.

Percebe-se na fala da técnica pedagógica, assim como da vice-diretora, que a escola ainda não está voltada para um trabalho conjunto das temáticas africana e afro-brasileira e que, na prática, os professores as colocam de forma isolada e o acompanhamento e suporte dados a estes profissionais ocorrem apenas no momento da culminância, como forma de avaliar os resultados alcançados, como bem ressaltou a vice-diretora. Deixando claro, assim, que a Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez ainda não tem, de fato, um olhar comprometido para o ensino da África, da cultura africana e da afro-brasileira, enquanto conjunto de ações primordiais para um ensino não discriminatório, já que se dão apenas de forma isolada.

Como visto, ações como essas nem sempre conseguem dar continuidade, e tampouco são vistas como significativas, embora nas falas tanto da técnica pedagógica, como da vice-diretora, ao serem questionadas da contribuição dos conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira para o corpo discente, ambas destacaram que foi riquíssima, principalmente no que diz respeito à vida social dos alunos.

8 - Entrevista concedida pela técnica pedagógica, no dia 18/04/2016 na Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez, Tucuruí-PA.

A técnica pedagógica, ressaltou ainda que “os trabalhos apresentados e as discussões em sala de aula, trouxeram conhecimentos e esclarecimentos para os alunos, e muitos dos nossos alunos se sentiram valorizados, melhorando assim sua autoestima”.

Como bem lembrou a técnica pedagógica, é um avanço no que diz respeito à Lei 10.639/03, que prevê a construção da identidade negra de forma positiva, ações que desencadearam na escola um “processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, e o combate à privação e à violação de direitos” (BORGES, 2010, p. 75). Desse modo, a professora de Filosofia ao falar dos resultados alcançados com o Projeto “Construindo Identidade com Compromisso”, destacou:

O resultado deste Projeto foi surpreendente, nossos alunos abraçaram a causa com muito carinho, correram atrás dos recursos tanto através de pesquisas como na produção de objetos para exposição, quadros, pinturas, painéis, objetos artesanais, comidas típicas que herdamos da cultura indígena, afro-brasileira e africana e outros mais⁹.

Desse modo, o Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” possibilitou aos alunos conhecerem a influência da cultura africana e afro-brasileira na formação do povo brasileiro, indo além do discurso eurocêntrico com base em um olhar para as diferenças, construindo imagens positivas da identidade negra, assim como conhecendo o papel do negro enquanto sujeito histórico, destacando a contribuição do negro na formação do povo brasileiro nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos

9 - Entrevista concedida pela professora de Filosofia, no dia 12/04/2016 na Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez, Tucuruí-PA.

ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação (FERNANDES, 2005, p.382).

Ações como essas, devem ser ampliadas contando com a inserção da comunidade escolar como um todo, e não apenas por um grupo isolado, como visto no Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” que contou com a participação apenas dos/as professores/as de Filosofia, Artes, História, Língua Portuguesa e Biologia e como apontado pela vice-diretora, a técnica pedagógica e pela professora de Filosofia é preciso ser repensado, pois a Lei 10.639/03 estabelece um trabalho interdisciplinar percorrendo o currículo como um todo.

Para 2016, estava previsto que a culminância das produções desenvolvidas no decorrer do ano relacionadas ao referido Projeto acontecesse no mês de novembro, período em que a Lei 10.639/2003 incluiu no Calendário Escolar o Dia 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, com as seguintes ações acerca da cultura africana e afrodescendente: palestras, apresentações culturais envolvendo músicas e danças africanas e afrodescendentes, apresentação de capoeira, exposição de comidas típicas africanas, desfile da beleza negra e os resultados das ações expostos para a comunidade escolar. Entretanto, essas ações não foram colocadas em práticas pelas demais disciplinas e ao se reunir, equipe técnica pedagógica e professores, decidiu-se que apenas o professor de História iria colocar em prática o Projeto.

Diante dessa alteração ocorrida em 2016, o “Projeto Construindo Identidade com Compromisso” foi colocado em prática apenas pelo Professor de História, que desenvolveu com suas turmas de 1º

ano, 2º ano, 3º ano e as turmas de 1º e 2º EJA (Educação de Jovens e Adultos), dos turnos tarde e noite, trabalhos escritos, seminários temáticos e exposição de murais fotográficos, cujas apresentações ocorreram no mês de dezembro.

Os temas abordados pelas turmas em 2016 fizeram referência à África, à cultura africana e afro-brasileira, ao racismo no Brasil, à religiosidade de matriz africana, ao negro na arte, às resistências e lutas dos negros na história, à culinária africana, à mulher negra no mercado de trabalho, à diversidade do continente africano, às influências culturais africanas no Brasil, ao sistema de cotas raciais¹⁰.

O formato adquirido pelo Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” em 2016 possibilitou aos alunos ampliarem seus conhecimentos acerca da África e da cultura africana e afro-brasileira, mas pode ser revisto, acrescentando o trabalho interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento. Essa barreira necessita ser superada pela escola, diante da possibilidade de colocar em prática a temática por todas as disciplinas que compõem a base curricular da escola.

Faz-se necessária a capacitação dos professores e professoras para que possam corresponder às expectativas dos alunos que ouvem falar que vão aprender a história da África e dos afro-descendentes, trabalhar as questões da diversidade cultural e étnica nas práticas escolares. (BRANDÃO, 2007, p.180).

Pensando assim, em 2017, o Projeto ocorreu no período de novembro a dezembro, tendo a sua culminância no dia 01/12/2017, contando com a participação das disciplinas: Português, Literatura,

10 - Texto extraído do regulamento do Seminário, trabalho escrito e murais, atividades que fizeram parte do Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” no ano de 2016 pelas turmas do Professor de História, compondo as avaliações da disciplina de História do 4º Bimestre. As apresentações ocorreram nos dias 20, 21 e 22 de dezembro de 2016.

Redação, Ed. Física, História, Geografia, Inglês, Filosofia, Sociologia, Biologia, Artes, retomando as ações desenvolvidas em 2015, envolvendo todas as turmas da escola.

Como visto, a versão do Projeto apresentada em 2017 ainda não conseguiu avançar no que diz respeito à interdisciplinaridade e, portanto, não contou com a participação de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar da escola pesquisada, no entanto, percebe-se a preocupação de ampliar as discussões tornando as ações do projeto mais amplas, principalmente com discussões em sala e pesquisas em torno de temáticas importantes que vão além dos estereótipos dados ao continente africano.

Tal iniciativa da escola está de acordo com a Lei 10.639/03, a qual combate essa forma reduzida de se trabalhar com a cultura africana e afro-brasileira, trazendo uma educação voltada para as relações pluriétnicas, diante de um educar pautado nas diferenças e no respeito à diversidade cultural, na qual os africanos e afro-brasileiros deixaram de forma profunda sua contribuição na formação do povo brasileiro. Essas marcas estão presentes e não podem ser invisibilizadas.

À cultura negra coube o papel de inferioridade e à cultura branca a superioridade, “(...), ou seja, uma identidade do que é ‘ser negro’ contraposta ao que é ‘ser branco’, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos” (FERNANDES; SOUZA, 2016, p.106). Nesse processo, o racismo tomou conta e ser negro não era tido como algo positivo, ao contrário, tal cultura sofreu e ainda sofre preconceitos, sendo marcados profundamente pelo processo de branqueamento e o mito da democracia racial.

Já em 2018 e 2019, a Escola E.E.E.M. Ana Pontes Francez ao desenvolver o Projeto “Construindo Identidade com Compromisso”

trouxe novidades em suas ações, bem como em sua organização, já que contou com um regulamento das atividades e uma equipe organizadora para o evento.

Será formada uma Equipe Organizadora para o evento a fim de definir um grupo com responsabilidades específicas para a realização do evento. A equipe será composta de pessoas interessadas em contribuir com a organização independente de suas funções docentes¹¹.

O regulamento delimitou os professores responsáveis para cada turma e as temáticas, as quais foram expostas em stands em 2018 e por meio de seminários em 2019, degustação de pratos típicos africanos e afro-brasileiros, regras para as apresentações das danças e o desfile de trajes típicos africanos e afro-brasileiros. Nessas versões, o projeto contou com palestras, oficinas e sessões de cinemas, ampliando as discussões sobre a temática, além disso, a degustação de pratos típicos trouxe inovações, tendo em vista que os alunos apresentaram os pratos destacando sua história, significado e a receita para um corpo de jurados.

As palestras abordaram as seguintes temáticas: empoderamento e o papel da mulher negra na sociedade, a religiosidade africana, racismo no Brasil e o sistema de cotas. Já as oficinas trouxeram a confecção da boneca Abayomi, capoeira, auto maquiagem na pele negra, estamparia em tecido usando desenhos vasados e confecção de colares africanos e nas sessões de cinemas foram utilizados os curtas-metragens: “Quando o crioulo dança” (1989) dirigido por Dilma Lôes, “Vista a minha pele” (2003) do diretor Joel Zito Araújo e “O Xadrez das Cores” (2004) de Marco Schiavon, os debates foram conduzidos pelos professores envolvidos no projeto e a coordenação

11 - Texto extraído do Regulamento das atividades que fizeram parte do Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” no ano de 2018 e 2019.

pedagógica, trazendo as questões raciais e o preconceito.

Tais abordagens feitas por meio do Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” destacam a diversidade de um país multicultural, que contou com a contribuição dos negros, nesse processo, os quais, resistindo, conseguiram perpetuar sua identidade. Encontramos as representações e identidade negra nos hábitos culinários, danças, festas populares, nas rodas de capoeira, nos maracatus, no pelourinho, nos traços físicos dos brasileiros com seus narizes achatados, com sua pele negra, no entanto, essa pluralidade nem sempre foi vista com bons olhos, daí a necessidade e importância da Lei 10.639/03 no contexto escolar.

O professor de História destacou que “a abordagem da Lei mostra de forma inovadora o papel do negro para além da escravidão, enquanto sujeito social rompendo assim com estigmas e preconceitos”¹², mencionando ainda que “quando se trata da Lei 10.639/03 e das comemorações referentes ao dia 20 de novembro, as escolas promovem essas culminâncias e, a cada ano, o Projeto é desenvolvido de um jeito, dentro de suas possibilidades e acrescentando novas temáticas. O que pode ser visto nas ações desenvolvidas em 2018 e 2019, pela Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez.

Diante da realidade da escola investigada nesta pesquisa, pode-se perceber que a aplicabilidade da Lei 10.639/03, está envolta a barreiras, no entanto, por meio do Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” resultados já foram alcançados, embora careça ser ampliado e revistas algumas situações, como a falta de conhecimento da Lei 10639/03, por parte de alguns docentes da escola, o engajamento da equipe docente em sua totalidade neste projeto de forma mais ativa para que assim a cultura africana e afro-brasileira,

12 - Entrevista concedida pelo professor de História em 22/09/2016 na Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez, Tucuruí-Pa.

seja dita como primordial quando se pensa um educar pautado na diferença.

É notória a necessidade de se pensar o fazer histórico imbuído de significação, desconstruindo o olhar eurocêntrico que perdurou por décadas no Ensino de História no Brasil, desse modo, deve-se pensar a História de forma humanizadora, tendo como direcionamento o que preconiza a Lei 10.639/03, diante da obrigatoriedade do ensino da África e da cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio.

Considerações finais

Esta pesquisa possibilitou conhecer a realidade difundida no espaço escolar da E.E.E.M. Ana Pontes Francez com o olhar atento para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Diante disso, percebeu-se que a escola pesquisada ainda necessita repensar suas práticas no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira, principalmente, no que tange a um trabalho interdisciplinar voltado para a temática, já que com base no Projeto “Construindo Identidade com Compromisso”, apesar de estar sendo aplicado desde 2015, ainda conta com a participação apenas de alguns docentes.

Com base nessa realidade, percebe-se que ainda nas escolas impera o não conhecimento da Lei 10.639/03 e a dificuldade de aplicá-la no espaço escolar, além disso, a falta de conhecimento sobre a África e da relevância do negro na formação do povo brasileiro. Apesar de tal barreira, o Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” demonstrou resultados positivos, o que pode ser percebido diante das ações desenvolvida de 2015 a 2019, as quais voltaram-se para o combate ao racismo e preconceitos, o que pode ser visto por meio das palestras, oficinas e sessões de cinema, esse é um passo

importante quando se pensa na diversidade e respeito às diferentes culturas.

O Projeto “Construindo Identidade com Compromisso” demonstrou ser uma atividade com uma metodologia positiva, no que tange as ações nas escolas, acerca da temática africana e afro-brasileira, pois possibilitou repensar o papel do negro nesse contexto e conhecer sua importância na construção identitária brasileira, embora seja necessário ampliá-lo e rever algumas situações, como a falta de conhecimento da Lei 10.639/03 pelos demais docentes da escola e pelo engajamento da equipe docente no projeto de forma mais ativa.

Nesse sentido, esse estudo suscitou a aplicabilidade da Lei 10.639/03, por meio de vivências e experiências concretas, que devem possibilitar um olhar atento à diversidade cultural e o respeito à diferença, daí a relevância dessa pesquisa, na medida em que serve de reflexão para repensar o papel da escola, quando se permite o diálogo com a historiografia africana, a qual retrata a essência desse continente, indo de encontro com a visão europeia que perdurou e ainda se faz presente no Ensino de História.

Portanto, a prática da Lei 10.639/03 no espaço educativo possibilita um olhar voltado para a diversidade cultural, tendo o negro como sujeito ativo no processo de construção cultural da sociedade brasileira. Tal estimativa nos leva a lançar um novo olhar para as questões raciais e discriminatórias que ainda perduram na contemporaneidade, tendo como base a necessidade da prática educativa voltada para a multiplicidade cultural e pluriétnica.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

BRANDÃO, Leci. **Igualdade racial só é possível com um povo consciente, sábio, organizado** In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (orgs). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: UNESCO, 2007 (Coleção Educação para Todos; v.29).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 26/01/2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 26/01/2016.

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

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **Revista Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, jan./jun., 2010.

CHAVES, Luiz Antônio da Costa. Algumas considerações sobre a História Afro-brasileira. **Revista Augustus**, RJ, v. 17, n. 33, janeiro

de 2012.

CRUZ, Amanda Braga; BEZERRA, Ana Karla Barbosa; SOARES, Nicelma J. Brito. A participação africana na formação cultural brasileira In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Joselina Brito (orgs.). **Visibilidades e desafios**: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 5, nº 67, set/dez, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/02/2016

FERREIRA, Marieta Moraes. História Oral: velhas questões, novos desafios In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da História**. RJ: Elsevier, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural In: **CADERNOS PENESB**: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUF, n. 10, janeiro/junho 2008/2010, Rio de Janeiro/Niterói, EDUFF/2008/2010.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, julho-outubro, 2012.

NANTES, Alexandra da Cruz de. O Ensino de História da África na Educação Básica: representações e estereótipos. **Anais Eletrônicos-VI Encontro Estadual de História**, ANPUH/BA, 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Olhares sobre a África: abordagens da História Contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. In: **Revista da Faculdade de História e de Pós-graduação em História**. [online]. 2009, vol. 14, n.01, pp. 1-19. Disponível em: <http://142>

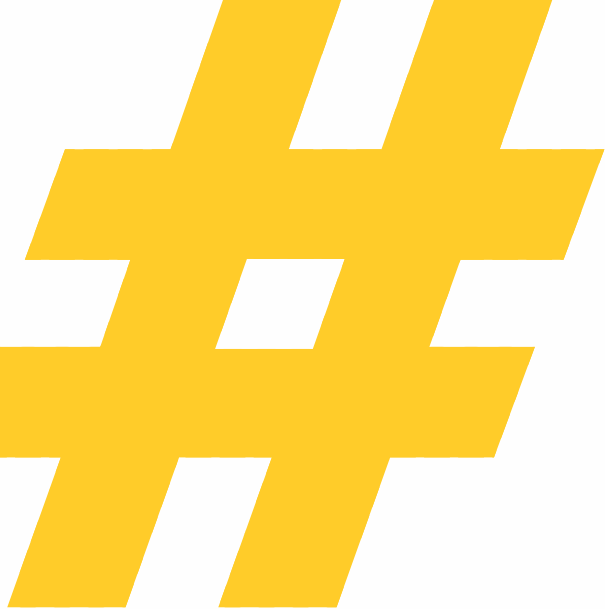
www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/7977/5861.

Acesso em: 16/02/2016

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: A resistência negra no Brasil escravista. SP: Companhia das Letras, 1999.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra In: FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos**: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte, MG: 2012 (Coleção Formação Docente).

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos**: Identidade e História. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.



Capítulo VI

***Educação e extensão universitária: um
estudo de caso sobre experiências
acadêmicas e sociais***

Edileuza de Sarges Almeida

Pâmela Paula Souza Neri

Patrícia Borchadt Santos

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Demerval Saviani

Considerações iniciais: uma breve discussão sobre extensão e educação

É inegável que a educação é um instrumento de emancipação social. Por meio dela, os sujeitos têm acesso a diversos conhecimentos que contribuirão para sua formação acadêmica, cultural, social e profissional. A Constituição Federal, em seu artigo 205, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Nº 9.394/96) preconizam a educação como um direito de todos, denotando assim, sua relevância para os sujeitos e para o desenvolvimento da sociedade.

É neste contexto que o presente artigo apresenta a proposta extensionista desenvolvida no IFPA (Instituto Federal do Pará)/Campus Tucuruí denominada, “Cursinho preparatório para o acesso aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPA/Campus Tucuruí”. Trata-se de uma ação vinculada à área de Educação, atuando principalmente como um projeto social. De acordo com a Resolução nº 177/2017-CONSUP-IFPA, de 25 de abril de 2017, a extensão é o trâmite que viabiliza o processo educativo, social e cultural de uma região, pela pesquisa-inovação, por duas vias de produção, o conhecimento acadêmico e a práxis de cada comunidade envolvida, para a

produção do saber local.

Em linhas gerais, temos como objetivo discutir sobre o papel da extensão no processo educacional dos sujeitos, por meio da relação entre o IFPA e a comunidade local. Para isso, pretendemos: relacionar o histórico e os parâmetros de extensão do Instituto Federal do Pará com o desenvolvimento de propostas de extensão, como do cursinho preparatório; analisar as ações educacionais e sociais desenvolvidas no cursinho; e apresentar experiências extensionistas desenvolvidas no cursinho, indicando os principais resultados obtidos por meio das atividades desenvolvidas no projeto, além de alinhar em uma discussão epistemológica, a relação entre a produção acadêmica e o desenvolvimento de comunidades tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito social e, conseqüentemente, uma ascensão econômica.

Em poucas palavras, a extensão figura no cenário da educação formando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Parte do princípio de agrupar todas as proposições previstas na Constituição de 1988, no art. 207, quando trata do princípio de “indissociabilidade” entre os três eixos, o que torna papel indissolúvel das instituições públicas a produção de projetos e iniciativas que trabalhem com um caráter responsivo de ações que melhorem a vida de uma comunidade.

Moita e Andrade (2009) depreendem que a tríade pesquisa, ensino e extensão traduz a indissociabilidade do trabalho do ensino público, porém, de igual modo, expressa a crise de identidade em relação ao papel da universidade e instituições públicas, pois os três eixos representam a tentativa de responder todas as demandas sociais. Sendo assim, é urgente que a produção científica seja uma resposta às necessidades reais da sociedade, e por isso, a extensão desperta a responsabilidade social das instituições e das ciências.

Todavia, pensava-se na extensão com uma via de direção única, na qual as comunidades são modificadas pelo conhecimento que as alcança, todavia, uma nova visão, agora de uma via de *mão dupla*, garante que tanto as instituições, quanto as comunidades fornecem conhecimento, e assim, a troca é mútua (NETO, 2009).

A extensão ainda desponta outra perspectiva, a descentralização dos saberes, pois une conhecimento científico e a visão pragmática da realidade, preenche lacunas denominadas por Boaventura de Souza Santos (2007) pela denominação de “Sociologia das Ausências”, ponto de partida para a busca de uma presença das atividades no âmbito social delimitadas por uma diversificação dos saberes. A produção do conhecimento na visão extensionista, assim como a descentralização dos saberes serão discutidos mais a frente, no tratamento de dados.

De acordo com parâmetros da Lei 11.892/2008, os Institutos Federais são um campo de ensino caracterizados para a educação básica, superior e profissional, em termos pluricurriculares e multicampi, promovem a oferta de cursos no eixo de educação profissional e tecnológica, com base nos conhecimentos técnicos e tecnológicos, com ações pedagógicas no cumprimento da Lei. Da mesma forma, na configuração da mesma Lei, o inciso VII atribui aos Institutos Federais a promoção da extensão para a divulgação científica e cooperação ativa entre o ensino público e a sociedade.

A extensão teve os seus primeiros passos de desenvolvimento ainda quando os Institutos no Pará eram denominados “escolas técnicas”. As primeiras intervenções foram pautadas nas apresentações das ações produzidas dentro dos muros dos institutos, com cursos e palestras para as comunidades. No ano de 1999, a relação extensionista era pautada na visão empresarial e as atividades

comunitárias – Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias – DIREC – ampliando as atividades do campus Belém, para as unidades de Marabá, Altamira e Tucuruí (IFPA, 2009).

O período que marcou a transformação de CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – para IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará) designou o campus Belém como centro, na época, de 10 (dez) campi, e atualmente, 17 (dezesete) campi, proporcionando o alargamento das ações extensionistas para uma visão regional. Assim, o Instituto passou a traçar estratégias para alinhar a função social e educacional, para as novas diretrizes da educação, como: a democratização do ensino, a sociabilidade do conhecimento científico, e mais ainda, atender a demandas reais e urgentes da sociedade (IFPA, 2009).

Em 2008, o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva instituiu através da Lei 11.892, de 29/12/2008 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O principal objetivo foi a ação formativa dos benefícios e da consolidação dos campos sociais, culturais, locais e nacionais para corresponder às demandas socioeconômicas e culturais.

Quanto ao histórico de extensão do Campus, pode-se destacar o Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, que objetivou a formação de 60 docentes da rede pública municipal de ensino em um curso superior. Entre os municípios beneficiados, figuraram: Breu Branco, Tucuruí, Itupiranga, Novo Repartimento, Jacundá, Goianésia do Pará e Nova Ipixuna. O curso foi finalizado em 2013 com a formação de 53 (cinquenta e três) docentes, com êxito e baixo índice de evasão.

Houve também o PROEJA FIC (Programa Nacional de Integra-

ção da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) que visava a formação continuada integrado ao ensino fundamental.

Projetos com o caráter social, como o aqui apresentado, permitem desengessar as instituições públicas para alcançarem as necessidades para além da produção do conhecimento, pois adentram outras intercepções da educação, principalmente, as dificuldades de acesso e permanência no ambiente educacional. Por isso, abrem portas para pesquisa aplicada e participativa, observando os obstáculos que impedem o acesso, permanência e sucesso no caminho entre os anos de curso e o fim da formação.

No que tange à metodologia, o caminho percorrido para os apontamentos de análise das variáveis que constituíram os resultados aqui descritos foi principalmente a análise de dados. Qualquer investigação é uma viagem protagonizada por um sujeito que lança um olhar crítico e analítico a uma determinada realidade, seja por experiências vividas no campo de pesquisa ou/e pelo tratamento de dados de caráter quantitativo. Todavia, ao mesmo tempo, tais dados podem ser trabalhados por uma visão qualitativa, que se preocupa com uma descrição do processo que desencadeia um objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2000).

Os passos metodológicos de pesquisas como a nossa envolvem um arcabouço voltado para o tratamento e análise de dados. Para tanto, em uma visão quantitativa com técnicas e procedimentos estatísticos, devem ser considerados fundamentos de variáveis e de observações dos resultados. Para os resultados aqui apresentados, os dados foram agrupados em tabelas e gráficos, respeitando os parâmetros da estatística descritiva. O produto final parte da descrição dos resultados dos anos de 2017, 2018 e 2019 do curso prepa-

ratório, considerando o número de ingressos, o número de evasão ao longo da execução, egressos e, de igual modo, os discentes aprovados no processo seletivo do Instituto Federal do Pará, Campus Tucuruí, para os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Pelo exposto, o presente artigo será constituído pela seguinte estrutura: os aspectos gerais do projeto, seu objetivo, público-alvo, equipe e atividades; em seguida discutiremos os principais resultados e dificuldades encontradas no projeto e, além disso, indicaremos as ações extracurriculares que são realizadas pela equipe, para por fim apresentarmos nossas considerações finais.

Aspectos gerais do projeto: um exemplo das ações extensionistas no campus Tucuruí

O “Cursinho preparatório para o acesso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPA/Campus Tucuruí” originou-se por meio de um grupo de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Tucuruí.

Neste sentido, as atividades, objeto deste capítulo, foram desenvolvidas a partir do ano de 2017 e objetivam contribuir com a formação acadêmica de discentes vinculados às escolas públicas, preferencialmente, de áreas periféricas, de ensino fundamental, de modo a auxiliar a apreensão de conhecimentos que resultem no ingresso desses alunos no Instituto – Projeto: Cursinho Preparatório (IFPA, 2019).

Isso nos leva a pensar que nesses ambientes tidos como “periféricos” há a relevância de desenvolver ações que proponham a inclusão dos sujeitos, uma vez que, assim, a educação assume um de seus papéis junto à sociedade, o de fornecer desenvolvimento e crescimento

cognitivo, não renegando os conhecimentos oriundos de cada ambiente, mas se aliando a eles. Mautner (1999) menciona que além da questão espacial, as áreas periféricas são constituídas por aqueles sujeitos com baixo poder aquisitivo, cultural, educacional, por isso, a relevância de contribuir com a oferta de educação significativa para os sujeitos existentes nesses espaços, como forma de constituir resistência para essas desigualdades.

Silveira (1995) discute a importância da educação para os sujeitos inseridos nas massas indicando que assim, tais atores sociais poderão ter acesso aos conhecimentos que possibilitem sua “libertação”, ou seja, a oportunidade de conhecer a realidade e atuar de modo a alcançar melhorias.

Tencionando a democratização do acesso à educação, são consideradas durante o processo de execução do projeto informações quantitativas e, ao mesmo tempo, de caráter qualitativo. Por isso, a seleção destes discentes ocorre por meio da equipe de docentes e psicóloga do projeto e obedece aos seguintes passos: escolha das escolas que serão contempladas, reunião com os gestores escolares, apresentação do projeto para todos os alunos que cursam o 9º ano, consulta aos boletins de notas e faltas dos alunos que demonstraram interesse em participar e preencheram uma ficha de identificação, além de conversas com os candidatos, docentes, setor pedagógico e gestão. Por fim, como último critério de seleção, conversamos com os pais e responsáveis para fins de autorização, para julgar a possibilidade de desistência e interesse na participação dos alunos no projeto. Das etapas, a mais importante para um dos principais objetivos do projeto, o de atender a alunos com vulnerabilidade econômica, é o diálogo com setores pedagógicos e a gestão (diretores e vice-diretores) e os candidatos, pois tal relação viabiliza indaga-

ções sobre vulnerabilidade socioeconômica dos alunos, como renda, quem são os responsáveis - grau de parentesco -, estrutura familiar, ocorrências acerca das relações interpessoais, se o aluno necessita de auxílio assistencial de ações afirmativas do Governo Federal, entre outros.

Após a seleção, os alunos recebem materiais escolares, auxílio para o transporte de alguns alunos (definido pelo critério de maior vulnerabilidade econômica) e alimentação, contando, assim, com o apoio do departamento de extensão do IFPA e empresários locais, mediados pela Assistente Social do Campus, que também compõe a equipe do projeto.

Nas figuras 01 e 02 apresentamos fases do processo de seleção dos discentes.



Figura 01 - Seleção dos alunos na E.M. E. F.
Dulcimar Mesquita Brito Botelho

O contato com os pais dos alunos, antes das aulas, viabiliza o diálogo entre a organização e as necessidades educacionais que fomentam o regime das disciplinas, a distribuição do conteúdo, enquanto, de igual modo, nos permite conhecer a realidade do aluno, pelo

olhar dos pais e responsáveis, descortinando o cotidiano de todo o seio familiar. Nesse primeiro contato, os pais autorizam a participação dos alunos no projeto a partir de termos de autorização, para tanto, os responsáveis sanam todas as dúvidas relacionadas ao sistema de execução do projeto, estrutura física e humana, além de serem informados sobre a sua participação para a permanência e sucesso do aluno no projeto. Agregado a isso, ainda possibilitamos uma relação, mesmo que em construção, de parceria entre docentes, coordenadores e técnicos pedagógicos e os familiares, inserindo-os nos objetivos e metas do projeto.



Figura 02 - Reunião com os responsáveis

As atividades ocorrem nas dependências do IFPA/Campus Tucuruí, onde são ministradas gratuitamente aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, História e Geografia, de acordo com os conteúdos exigidos no edital do processo seletivo do IFPA.

Em ações sociais difundidas na extensão, precisamos considerar as relações sociais que possuem a capacidade de modificar uma realidade, um espaço com base em uma atitude de resistência. Em

outras palavras, para Bourdieu (2004) tal ação de tomada de decisão é compreendida a partir do *habitus gerador*, do qual um agente social desenvolve ações que não serão vinculadas somente à função do trabalho, mas de igual modo, aos meios de transformação de uma realidade social. Para o autor:

Sendo produto da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004, p.23).

Na visão de Bourdieu (2004), os agentes e seu *habitus* colocam em perspectiva constantemente as suas ações com o mundo social, em uma relação eternamente ontológica, na qual o meio influencia a sua tomada de decisão para promover mudanças na sua formação como ator social. Tal mudança permite modificar a sua projeção futura, capacitá-los à importância do ser e ter.

Discussão acerca dos principais resultados e dificuldades apresentadas no projeto

Sabemos que o processo educativo é complexo e requer, cada vez mais das instituições, a dedicação e compromisso com a formação dos sujeitos. O acesso aos diversos níveis de ensino é vislumbrado como uma oportunidade de obter uma formação que torne os discentes como sujeitos críticos, ativos e bons profissionais.

Nos últimos anos, verificamos a expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, onde vislumbramos que os sujeitos buscam formações profissionais especializadas, como

uma outra opção além do ensino superior. No entanto, os Institutos Federais ainda recebem uma grande quantidade de egressos de instituições educacionais privadas, denotando, assim, a necessidade de desenvolver ações em que os discentes de áreas periféricas, alunos de instituições públicas possam ingressar nos IFPA e, assim, usufruírem de uma educação profissional significativa.

Foi com o objetivo de oportunizar o acesso aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio pelos sujeitos egressos do 9º ano do ensino fundamental que foram desenvolvidas as atividades em todas as edições do projeto. Desta forma, considerando os anos de 2017, 2018 e 2019, obtivemos os seguintes dados quantitativos:

Tabela 01 – Quantitativo de ingressantes, concluintes e aprovados, por ano

Ano	Ingressantes	Concluintes	Aprovados	% de aprovação
2017	46	24	19	79%
2018	40	39	19	49%
2019	45	36	18	50%

Fonte: Projeto Cursinho preparatório para ingresso no IFPA/Tucuruí (2017, 2018 e 2019)

Os dados da tabela indicam que no ano de 2017 tivemos o maior índice de aprovação, 79% dos discentes, embora tenhamos enfrentado desistências, principalmente, em decorrência das aulas ocorrerem no turno da manhã. Por isso, nos anos de 2018 e 2019 optamos pelo turno da tarde, para assim, facilitar o condicionamento entre o turno das aulas regulares e as aulas preparatórias do projeto. É importante ressaltar que os percentuais de aprovação de 49% em 2018 e 50% em 2019 correspondem um avanço importante dentro das metas do projeto, todavia, um dos nossos focos, é de igual modo,

contribuir significativamente para um movimento de mudança, na qual institutos, universidades e comunidades trabalhem para uma mudança estrutural da educação, mas acima de tudo, na crença de que as maiores transformações serão no futuro.

Por vezes, durante a produção do ensino e aprendizagem, aliada ou não aos eixos de pesquisa e extensão, é certa a indagação sobre a efetiva contribuição das instituições de ensino para o crescimento e promoção social da comunidade que ela estão inseridas. A educação, por sua capacidade de inserção ao mundo das ideias, possibilita contar e abrir discussões históricas e consequentemente culturais. Principalmente em um país como o Brasil, onde a diversidade torna-se, ironicamente, fácil cenário de preconceitos étnicos e raciais. É no chão da escola que mudanças sociais e estruturais acontecem, pois a extensão permite a concepção do espaço educacional como inclusivo e não exclusivo.

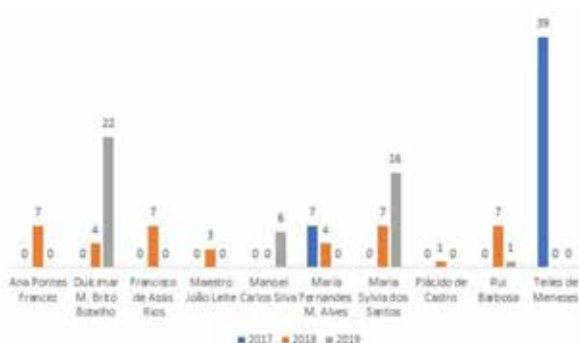
Nessa questão do acesso, sabemos que por meio do ingresso em outros níveis de ensino, além da obtenção de formação acadêmica, também há a contribuição com a amenização das desigualdades sociais, uma vez que possuindo formação significativa e crítica, os discentes poderão contribuir com melhorias no ambiente social e com sua emancipação, conforme vislumbramos abaixo:

Nessa perspectiva, para que ocorra a transformação social em escala global, os Institutos Federais têm como um de seus objetivos, colaborar para o desenvolvimento local e regional, buscando alternativas para a redução da exclusão do ensino, a fim de estabelecer a mudança na qualidade de vida dos cidadãos, proporcionando a estes espaços educativos voltados à construção de saberes e democratização do conhecimento. (AMARAL, MORAES e OKUYAMA, 2013, p.03).

De fato, fomentar mudanças nos campos sociais de uma região é

uma tarefa hercúlea, porém se faz em ações singulares que formam uma teia plural, representada pelos projetos de extensão do Campus Tucuruí. Ao longo desses três anos de execução do projeto, contemplamos todas as escolas públicas da zona urbana do município de Tucuruí - Pará que ofertam turmas do 9º ano do ensino fundamental. Abaixo listamos as escolas atendidas a cada ano e a quantidade de discentes selecionados por escola.

Gráfico 01 – Número de alunos selecionados: escola/ano



Fonte: Dados extraídos das fichas de inscrição dos alunos (2017, 2018 e 2019)

Deste modo, em conformidade com Lima e Leite (2008), a escola pública tem a função de contribuir com a formação de sujeitos reflexivos e críticos, de maneira que compreendam o espaço em que estão inseridos e atuem na proposição de melhorias que amenizem as problemáticas existentes no mesmo, por isso, percebemos a relevância de que este projeto fosse direcionado para as instituições públicas, com o intuito de contribuir com o alcance deste objetivo, formando assim, sujeitos ativos e críticos socialmente.

Boaventura de Souza Santos (2007) pondera que, assim como

temos uma Sociologia das Ausências, na qual experiências disponíveis não são aplicadas, por isso ausentes, temos a Sociologia das Emergências. Todavia, aqui, quando buscamos selecionar alunos para uma proposta de caráter extensionista, na qual a intenção é uma projeção de uma nova perspectiva no futuro, *as emergências* produzem experiências possíveis, mas que ainda não possuem alternativas no presente, seja pelo espaço sem estrutura da escola ou da estrutura humana.

Buscamos para os alunos, resultados que vão além da aprovação no processo seletivo do IFPA, mas de igual modo, podem garantir uma mudança no paradigma diferente da esperada para as suas classes sociais, situação econômica e estrutura educacional familiar. Como considera Santos (2007), não falamos nas Sociologias das Emergências de uma projeção não palpável, abstrata, mas sim de

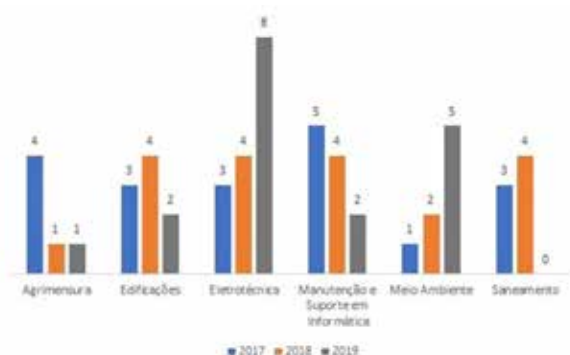
um futuro do qual temos pistas e sinais; temos gente envolvida, dedicando sua vida - muitas vezes morrendo - a essas iniciativas. [...] Nos permite abandonar essa ideia de um futuro sem limites e substituí-la pela de um futuro concreto”. Tal viés, propõe clarear, desenvolver estratégias no presente, para assim, direcionar o futuro para o momento mais próximo. (2007, p. 38).

Como um dos resultados deste projeto, indicamos a aprovação dos discentes que participaram das nossas atividades, ou seja, aqueles que conseguiram alcançar uma vaga dentre aquelas ofertadas no processo seletivo do IFPA. Neste sentido, apresentamos, a seguir um gráfico contendo os cursos e quantidade de discentes do projeto que foram aprovados, por ano.

Por meio desse gráfico verificamos, além do alcance dos objetivos do projeto, o sucesso daqueles que talvez não conseguissem o

ingresso no IFPA e, principalmente, vislumbramos a educação como um instrumento que possibilita autonomia. Paulo Freire (2002) ressalta que a educação proporciona autonomia aos sujeitos e, assim, são capazes de atuar criticamente, questionar, realizar escolhas e constituir um futuro melhor pra si e para sua comunidade. Por isso, mais do que pensarmos em alunos que conseguiram aprovação do processo seletivo, esses resultados refletem a possibilidade de alcançarem uma formação crítica, que contribua com o desenvolvimento pessoal e social.

Gráfico 02 – Quantitativo de aprovados: curso/ano



Fonte: Site do IFPA/ Campus Tucuruí (2017, 2018 e 2019)

É enxergar as possibilidades do desenvolvimento como “pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais do futuro”, e estas são desacreditadas, pois nas ciências, sinais não são considerados projeções concretas, pois analisamos indicadores. Como considera Pepetela (2013), afirmação análoga a Santos (2007), entre o sim e o não, escolhemos o “talvez” quando nos jogamos em uma proposta de extensão que visa o trabalho coletivo com resultados futuros. De fato, precisamos considerar “um pequeno movi-

mento social, uma pequena ação coletiva” como algo singular. Para isso, precisamos dividir, construir um arcabouço para cada situação, não podemos restringir as ações de diversidades em soluções plurais. Interpretar cada aluno, cada história, mesmo que todas busquem um mesmo fim, o sucesso educacional e o crescimento na escala social, como único, aprender deles, para ensiná-los melhor, e criar um ambiente educacional adequado para o desenvolvimento do conhecimento científico, conhecimento empírico, entre outros. (SANTOS, 2007, p.37).

Vale mencionar algumas dificuldades encontradas no decorrer das atividades do projeto. Inicialmente indicamos a importância de que os pais/responsáveis contribuam com a formação dos discentes, oferecendo o apoio necessário e a motivação para que os discentes mantenham-se dedicados nos estudos. Além disso, com o apoio dos responsáveis é possível identificar as principais dificuldades, sejam acadêmicas, pessoais ou sociais dos discentes e atuar no sentido de amenizá-las. Apresentamos esse aspecto como uma dificuldade, pois verificamos que em alguns casos, esse apoio não ocorreu.

Além disso, indicamos os *déficits* relacionados aos conhecimentos adquiridos pelos discentes. Detectamos a necessidade de que os docentes, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, retomassem conhecimentos básicos que já deveriam estar internalizados pelos discentes e que eram necessários para o desenvolvimento dos conteúdos apresentandos no edital do Processo Seletivo do IFPA.

Temos ainda dificuldades, como o aspecto social e financeiro, pois a maioria dos discentes aprovados para participarem do projeto não foram contemplados com o auxílio transporte e muitos não possuíam condições de arcarem com as despesas de deslocamento

até o Instituto. Em todos os casos que tivemos conhecimento, os alunos receberam doações feitas por servidores, membros do projeto. Em algumas situações, alunos selecionados não foram autorizados pelos pais a participarem, uma vez que desde a adolescência já eram corresponsáveis pela renda familiar ou tinham que cuidar de irmãos menores enquanto os pais saíam para trabalhar.

Em dados, a evasão surge como uma problemática ocasionada, principalmente, pelo fator “renda”. O abandono escolar foi oito vezes maior entre estudantes mais pobres, em 2018, 11,8% dos jovens não concluíram o ensino médio em decorrência de trabalhos no contraturno do período escolar (IBGE, 2018). De modo geral, como afirmamos, o contato direto, principalmente durante a seleção, nos permite um panorama dos motivos que ocasionam a desistência durante a jornada, pois foram inúmeras as vezes em que candidatos durante a seleção demonstraram interesse em participar do projeto, todavia eram impedidos por fatores externos, entre eles, o financeiro. Sendo assim, entre as ações do projeto, figura o auxílio transporte, parceria do IFPA-Campus Tururuí com empresas da região, para assim, aumentar a possibilidade de permanência dos discentes.

Atividades extracurriculares e sua relevância para a formação integral dos sujeitos

De acordo com a LDB/96 a educação básica deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

Neste sentido, a formação integral está além da aquisição de conteúdos, mas envolve uma gama de conhecimentos transdiscipli-

nares que envolvem questões sociais, políticas, culturais e outras que influenciam significativamente na formação dos sujeitos. Boaventura de Souza Santos (2007) declarou em sua “Sociologias das Ausências” que formamos a produção científica a partir de matrizes centralizadas, na qual somente os posicionamentos positivistas da ciência são levados em consideração. Sendo assim:

de imediato compartilmos essa racionalidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente. A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. Como se produzem as ausências? Não existe uma maneira única, mas cinco modos de produção de ausência sem nossa racionalidade ocidental que nossas ciências sociais compartilhem. (SANTOS, 2007, p.27).

“Preguiçosa”, segregadora, uni-interpretativa, assim são os adjetivos dados por Santos (2007) para a racionalidade que limita a prática dos saberes a uma hierarquia, na qual projetos e ações educacionais não alcançam todos os atores, permitindo uma mudança positiva no campo da vulnerabilidade social. Na visão do autor, a interculturalidade insere de forma intrinsecamente satisfatória alunos, agentes comunitários, pais, diretores e professores em um viés entre as instituições e as comunidades, redirecionando-as então da realidade de *monoculturas* para as *ecologias*. Das monoculturas – do tempo linear; naturalização das diferenças; da escala dominante; e produtivismo capitalista – direcionamos os educandos a um caminho que impede: o crescimento cognitivo da ampla visão das múltiplas histórias, levando-os a percepção da história única, do determi-

nismo social que impede a ascensão, além da clara perpetuação dos saberes populares como limitados. Todavia, nas *ecologias* – dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das transescalas e das produtividades – residem o multiculturalismo, o crescimento social, a ciência como inclusiva e não excludente, entre outras.

Foi com este pensamento que as atividades desenvolvidas neste projeto buscaram, além da construção de conhecimentos específicos do processo seletivo, apresentar conhecimentos relacionados às questões sociais que de certa maneira podem estar presentes no contexto social dos discentes. Conforme apresentado na figura a seguir:



Figura 03 – Roda de conversa sobre o tema Drogas

Em tais atividades, foram construídas relações de afetividade, nas quais, os alunos ficaram à vontade para confessar frustrações decorrentes dentro e fora dos muros da escola. Dentre os muitos motivos que desaguam em apatia, desempenho escolar insatisfatório, vinculam-se a falta de compreensão direta do conteúdo; dificuldade em relacioná-lo com questões básicas e práticas; ausência de identidade com os saberes científicos. No âmbito social e familiar, temos

a falta de interesse e compreensão dos pais e responsáveis com a importância da educação para o crescimento social, transtornos e dúvidas típicas da idade, ansiedade, entre outros.

Vitor Paro (2007) ressalta a necessidade de que as instituições escolares ultrapassem o papel de produtoras do conhecimento e busquem oferecer uma educação de maneira integral, conforme trecho a seguir:

Hoje a escola não deve mais se restringir à mera veiculação de informações a que ela se dedicava no passado. As chamadas “novas” funções da escola são necessárias e importantes não apenas porque os tempos mudaram, mas porque se supõe que a educação é formação do cidadão em sua integralidade, não apenas na dotação de informações. (PARO, 2007, p.39).

Cada história particular nos permite um espelho real e não imaginado dos obstáculos vividos por cada discente, pois quando não praticamos uma educação multicultural, suas vozes são percebidas mas não ouvidas, interpretadas como barulhos desconexos e sem importância, gritos que incomodam a produção do saber dentro do ambiente, se não diverso, limitador da produção científica. Em um conhecimento que não considera as idiossincrasias de cada aluno, as vozes ressoam apenas como a reverberação de um passado e presente excludente. Para a maioria dos alunos, os rastros das narrativas das suas comunidades e das suas histórias familiares tornam-se imperceptíveis dentro do currículo, o que causa a falta de pertencimento com o conhecimento, e conseqüentemente, transforma-o em algo não usual feito por eles e para eles, dentro e fora escola.

Além dessas atividades, visitas técnicas aos laboratórios de análise e pesquisa do Instituto foram organizadas para conceber a familiaridade dos discentes do projeto com o ambiente de aulas

práticas do IFPA/Campus Tucuruí, com o intuito de inseri-los nos espaços para uma maior motivação e aplicabilidade dos estudos com fins de aprovação no processo seletivo do Instituto. Além disso, focamos fomentar um diálogo direto entre as dúvidas práticas dos discentes e os experimentos e materiais dos laboratórios. É importante ressaltar a participação dos docentes do Campus, que discutem os conhecimentos oriundos de cada área do conhecimento. Os docentes, em sua maioria, coordenadores dos cursos técnicos do Instituto, em conjunto com a orientação sobre os laboratórios, apresentam os cursos, considerando: estruturas; disciplinas; competências necessárias para cada curso; além da competitividade, de cada um, no mercado de trabalho, para assim, auxiliar os discentes do projeto na escolha do curso almejado.



Figura 4 - Visita ao laboratório de qualidade da água

Da via *de mão dupla*, conhecimento produzido nas instituições de ensino e o conhecimento das comunidades, podemos conjugar, segundo Neto (2009), uma terceira possibilidade, mais preocupada com a produção do conhecimento, na qual a extensão pode ser vista como um campo no qual professores, discentes e outros profissionais tenham um contato real com a sociedade e consigam assim, responder demandas internas das instituições, da educação e ou-

tras áreas para âmbito da pesquisa viva, na qual método e objetos são produzidos e modificados em consonância, reservando para as instituições públicas de ensino,

um papel de transmissora do saber e dos métodos de ensino e pesquisa, mesmo que manifeste preocupação com “*as necessidades e fins sociais*”. O povo, os trabalhadores, contudo, permanecem silenciosos. Extensão, na perspectiva da produção do conhecimento, não pode contemplar conceitos que expressem apenas uma ‘relação unívoca’, que se desenvolve em um sentido - *universidade para o povo*. Esta visão não permite novas definições ou possibilidades, ao anular o espaço da contradição, uma vez que os intelectuais da universidade, professores, alunos e servidores, já definiram tudo (NETO, 2009, p.04).

Nesse sentido, a produção do conhecimento, na perspectiva da extensão deve levar em conta não uma problemática a ser resolvida por uma instituição pública “salvadora” para a comunidade, mas entender que, por vezes, são as comunidades que nos estabelecem as respostas.



Figura 5 - Visita ao laboratório de arquitetura de computadores

Com o ponto de partida nesse viés, Boaventura de Souza Santos (2007, p. 32), considera que tal união entre o saber científico e cotidiano “não trata de “descredibilizar” as ciências, nem de um fun-

damentalismo essencialista “anticiência”; como cientistas sociais, não podemos fazer isso. O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica”. A ecologia do reconhecimento, da igualdade, e da inclusão de saber transdisciplinar fomenta a reconstrução do *corpus* científico, em uma tentativa de reforçá-lo e não destituí-lo. Não é de fato, negar as diferenças, e sim entendê-las como parte do processo e não o todo: “é descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS, 2007, p. 35). Redemocratizar, praticar a extensão em sua capacidade máxima é permitir o fluxo dos saberes, para assim, recompor um caminho de descolonização dos pensamentos, no qual as instituições de ensino e comunidades podem unir e trocar experiências por uma outra educação.

As atividades acima, de modo algum são produzidas para uma comparação entre os sistemas educacionais - Federais, Estaduais e Municipais - mas acima de tudo para demonstrar como o trabalho em conjunto pode diluir as diferenças, propor igualdades na aprendizagem e trocas de saberes para a produção do conhecimento entre as esferas; de como podemos aliar os conhecimentos para constituir um caminho propício à criatividade, cientificidade, e principalmente, à afetividade; romper uma barreira para muitos intransponível entre o conhecimento científico e os ditos “periféricos”.

Considerações finais

Após as considerações em torno do “Cursinho preparatório para o acesso aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPA/Campus Tucuruí”, podemos mencionar que as atividades extensio-

nistas são fundamentais para o desenvolvimento de processos educativos significativos para os sujeitos.

Ao propormos uma discussão sobre o diálogo entre institutos/universidades e as comunidades alcançadas pela gestão de projetos de extensão e apresentação dos principais resultados do curso preparatório, ponderamos que: o cursinho preparatório, durante o período de execução, permite quantificar como o acesso às instituições públicas pode ser dificultado pelo perfil socioeconômico; a competência técnica-científica de preparo do ingresso se dá ainda no ensino fundamental, incluindo quais os conhecimentos e *déficits* o aluno possui e como isso influenciará a linha de interceptação entre o ensino fundamental e médio. Além disso, é possível analisar quais fatores levam à evasão, pois todos os anos, o relatório final do projeto apresenta um número de desistentes que não concluem as aulas preparatórias por diferentes motivos. Viabilizar não só resultados quantitativos, mas de igual modo, projeções que constroem um futuro mais próximo de educação com acesso democrático.

Em termos de quantificação, o êxito do cursinho envolve uma considerável aprovação no Processo Seletivo do IFPA nos anos de execução, e alcança um grupo de risco em vulnerabilidade econômica, buscando responder uma necessidade social que deságua na capacidade intrínseca da educação de modificar cenários, recriar pirâmides sociais. Ainda foram apresentadas as escolas e suas composições estruturais, destacando principalmente os processos de seleção e, como tal processo colabora para alcançar perfil de vulnerabilidade do ingresso, a relação direta com a comunidade na qual a escola está inserida, além da relação com os pais e o corpo docente, uma interceptação importante para o sucesso da aprendizagem, instituindo o papel social das universidades.

De fato, vislumbrar como ações extensionistas, atividades como esta considerando individualidades e diversidades, pode mover os percentuais negativos para positivos dentro dos índices da educação. Assim como a extensão faz parte de uma tríade indissociável com o ensino e a pesquisa, a escola é o caminho formado por três linhas paralelas – conhecimento, identidade e poder – que ao contrário da regra, encontram-se no final. E mais, uma instituição é liderada por ações comunitárias, corpo pedagógico, a direção, alunos e professores. Somente quando essas linhas estão unidas, em sintonia, a relação Institutos/Universidades podem colaborar efetivamente para o crescimento de uma comunidade, em uma via intercultural, de ascensão social, na qual a diversidade seja uma regra (SILVA, 2011).

Quando falamos de pesquisas, sejam elas participativas e intervencionistas ou não, no caráter de extensão, elas ganham uma competência e necessidade de postura responsiva às problemáticas sociais e, este projeto, embora abarque apenas uma pequena parcela de uma população que tem direito à educação, forma uma rede que nunca pode desconectar, e sim, somar cada vez mais com outras propostas, projetos com viés sociais, dos quais produziremos as mudanças em âmbitos regionais, estaduais e federais.

Referências

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos; MORAES, Márcia Amaral Côrrea de; OKUYAMA, Fábio Yoshimitsu. Um estudo exploratório nos Institutos Federais e a sua relação com a democratização do acesso, da gestão da educação e do conhecimento: reflexões iniciais. In: **3ª Conferência da forges 'política e gestão da educação superior nos países e regiões de língua portuguesa**, Recife: 3ª Conferência da FORGES, 2013. Disponível em: http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS/5_Acesso%20e%20Permanencia%20na%20Educacao%20Superior/J%20C%20Amaral_M%20Moraes_F%20Okuyama_Um%20estudo%20exploratorio.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. de Oliveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed., 2002.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional », **Espaço e Economia [Online]**, 9 | 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>. Acesso em 27 fevereiro 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. BRASIL, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ- IFPA. **Cursinho preparatório para o acesso aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPA/ Campus Tucuruí**. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ- IFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia**. 2018.

INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Pro-Reitoria de Extensão. Manual Pro-Reitoria de Extensão 2009 / IFPA**. Campus Belém, 2009. 29 p.

LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Saberes de professores críticos-reflexivos no curso de Pedagogia**. Campo Grande - MS, n. 26, p. 215-232, jul./dez. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Win10/Downloads/244-1086-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Win10/Downloads/244-1086-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 27 fev. 2020.

MAUTNER, Yvonne. A periferia como fronteira de expansão do capital. In DÉAK, Csaba & SCHIFFER, Sueli Ramos (Orgs.). **O processo de urbanização no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 244-259.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercí-

cio de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v.14, n.41, pp.269-280. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 abr. 2020

NETO, José Francisco de Melo. Extensão Universitária e Produção do Conhecimento. In: **9º Colóquio Extensão Universitária e Conhecimento**. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira & SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior. **Revista Mal-Estar e Sociedade**. ano IV, n. 7, Barbacena, 2011. p. 119-133.

PARO, Vitor Henrique. As funções da escola, a estrutura didática e a qualidade do ensino. In: PARO, V. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática. 2007, p. 33-81.

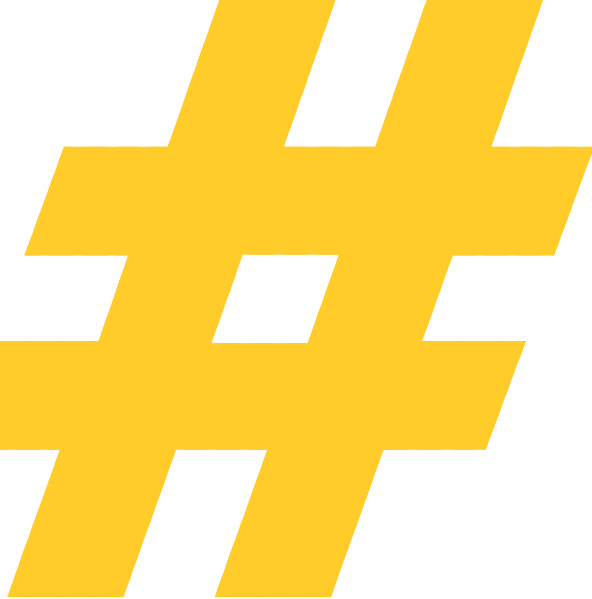
PEPETELA, Artur Maurício. **Mayombe**. São Paulo: Leya, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouza Bedit. São Paulo: Bomtempo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Renê J. T. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances** – Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? In: **Reunião anual da ANPED**, 23., Caxambu, 2000. Anais... Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1101T.PDF>. Acesso em: 28 fev. 2020.



Capítulo VII

Inclusão de estudantes surdos no campo

Claudia do Socorro Azavedo Magalhães

Miranilde Oliveira Neves

“Seria, na verdade, uma atitude ingênua, esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Paulo Freire

Considerações iniciais

As discussões acadêmicas sobre a inclusão têm aumentado, nos últimos anos, mas quando se referem à inclusão de estudantes surdos no campo ainda são poucas. As experiências docentes têm revelado, a cada dia, o quanto é necessário pensar e propor ações mais inclusivas aos povos do campo, os quais, durante séculos, já tiveram seus direitos ameaçados e ignorados pela força do agronegócio e pela falta de políticas públicas que os atendam considerando sua cultura, práticas e especificidades locais.

Este texto propõe algumas reflexões sobre a educação de surdos no campo. Para isso, faremos um breve histórico sobre a educação do campo, discutiremos como os surdos são incluídos nas escolas campesinas e de que forma ocorre a formação dos docentes que precisam trabalhar com as necessidades educacionais específicas.

Sabemos que há uma distância latente entre as propostas teóricas sobre inclusão e a prática escolar. No campo ou na cidade, o docente que atua com o Atendimento Educacional Especializado – AEE se vê a todo momento desafiado a inovar, adaptar materiais e apresentar estratégias que contemplem os mais variados casos de inclusão em sala de aula. Embora tenham ocorrido mudanças nos programas educacionais e até mesmo nos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, é preciso analisar que o modelo de ensino

tradicional ainda persiste e este é apenas um dos muitos desafios que o processo de inclusão enfrenta.

Precisamos inserir em nossas escolas o que prega Edgar Morin em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*: um ensino que valorize a condição humana, a compreensão e a ética – questões necessárias para uma inserção social do estudante. Temos que aprender com Paulo Freire a ética da libertação: uma educação baseada no respeito às diferenças, que não discrimina gênero, classe, limitações físicas, localidade ou origem de onde este estudante vem, afinal, “por sermos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos tornamos seres éticos” (FREIRE, 2007, p.16) e é a convivência no ambiente escolar, um dos espaços para a construção desse sujeito que merece estar incluído e ter seus direitos atendidos, conforme estabelece a Legislação Brasileira em seus diversos Decretos, Leis, Estatutos e na própria Constituição Nacional de 1988. A inclusão e a permanência nos cursos precisam ser defendidas, assim, será mantido o respeito às diversidades – discurso que ainda precisa apresentar muitos resultados positivos.

Breve histórico da educação de surdos

Diferentes concepções de surdez e de sujeitos surdos, permearam as escolhas das abordagens da educação de surdos no mundo. No Egito, por serem seres calados, surdos eram considerados pessoas místicas e especialmente escolhidas por deuses. Na Grécia, uma sociedade que vivia em guerra e valorizava a bravura dos guerreiros, a força como condição essencial, assim como a perfeição, acabava por desprezar os desvios ou feiura e por conta disso, todos os indivíduos imperfeitos, se tornavam um peso para a sociedade e

eram exterminados e as Pessoas Surdas faziam parte dos que eram eliminados pelo próprio Estado.

Filósofos gregos, como Aristóteles, acreditavam que o pensamento só poderia ser concebido por meio das palavras articuladas e o ouvido era o órgão de instrução e a audição o canal mais importante para a inteligência. A educação de surdos se punha como uma tarefa impossível já que a razão era princípio básico para se ter educação e surdos eram considerados seres que não tinham a razão como possível. Tais pensamentos foram mantenedores de surdos na ignorância por mais de dois mil anos.

Em Roma, a vida de surdos não era tão diferente. O responsável pela família tinha poderes irrestritos sobre a vida de seus filhos e crianças nascidas com imperfeições eram muitas vezes, afogadas no rio Tibre. O código Justiniano, elaborado no século VI, impunha apenas aos surdos que não falassem, a perda de herança, assim como não tinham direitos a ter propriedades, nem escrever testamentos. (PEREIRA *et al.*, 2011).

Até à renascença, a ideia de educação para surdos parecia impossível. A partir do século XVI, observa-se um maior esforço para educá-los e é nesse contexto que iremos verificar a existência de três fases da história da educação de surdos. A primeira, que vai da Renascença até 1760, época em que se inicia um maior trabalho com crianças surdas. Nessa fase, a educação era organizada pelas famílias e o método baseava-se em fala, escrita, através de alfabeto manual e sinais gestuais que tutores, geralmente religiosos, responsáveis para tal, aplicavam aos alunos e costumavam manter tais métodos em segredo. Na Espanha, destaca-se Pedro Ponce de León (1520 a 1584) e sua preocupação maior era ensinar surdos a falar, para que pudessem ter direitos a heranças. Estes, geralmente filhos

de famílias abastadas. (STROBEL, 2009).

A fase que vai de 1760 a 1880 é marcada pelo início de algumas escolas para surdos em países diferentes e com propostas também diferenciadas. Na França, destacou-se Charles Michal de L'Epée, fundador da primeira escola para surdos do mundo e defensor do método que baseava a educação de surdos em sinais e não na oralização, como na Inglaterra de Thomas Braidwood e a Alemanha de Samuel Heinicke, as quais utilizavam métodos que privilegiavam a língua majoritária de seus países.

A polêmica entre quais métodos poderiam ser mais eficientes na educação de surdos, culminou entre países e defesas de métodos, tais como: sinais ou oralização. Para decidir qual melhor método usar nesta educação, foi organizado o Congresso de Milão em 1880, na Itália, no qual os participantes, em sua maioria ouvintes, decidiram que os sinais seriam proibidos e a educação de surdos em todo o mundo deveria seguir o método oral.

Após o Congresso de Milão, em 1880, até 1960, o método oral tomou conta de toda a Europa e América, junto com a esperança médica de aproveitar resíduos auditivos com usos de tecnologias eletroacústica e curar de vez o surdo. Este período é considerado hoje, por muitos autores, como os cem anos de atraso na educação de surdos, pois transformou as escolas em espaços terapêuticos, privando alunos surdos dos conhecimentos de mundo e conteúdos escolares e intensificando métodos e treinos que tinham a fala, a oralização, como principal objetivo.

Skliar (2013) traz estes acontecimentos históricos para uma reflexão pertinente, inclusive, nos dias atuais: o poder dominante do ouvintismo. Ao termo “ouvintismo” o autor explica como “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” e o “oralis-

mo, a forma institucionalizada do ouvintismo” (p.15), onde o surdo é obrigado a olhar-se, narrar-se como se fosse ouvinte. Estas raízes são históricas e ainda se fazem presentes em nossa sociedade e, consequentemente, na prática de nossas escolas inclusivas.

Educação de pessoas surdas no Brasil

A educação formal de surdos tem início no Brasil, mais precisamente em 1857, com a chegada do professor surdo francês Eduard Huet e a fundação do Imperial Instituto de Surdos - Mudos, escola especializada para alunos surdos, hoje chamada Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, no Rio de Janeiro.

O INES era referência para surdos e professores de surdos. A língua de sinais francesa, bastante utilizada na França e trazida por Huet, era usada por surdos no Brasil em conjunto com sinais já articulados em todas as regiões do país. Esta mistura deu origem à língua brasileira de sinais – Libras. Até 1880, surdos do Brasil, eram educados desta forma, valorizando os sinais. A partir deste ano, a orientação mudou para o método oral e o Instituto de Surdos – INES também seguiu tais orientações, proibindo veementemente o uso de sinais.

A comparação de crianças surdas filhas de pais surdos, usuárias de sinais e crianças surdas filhas de pais ouvintes, resultou na superioridade acadêmica daquelas em relação a estas. (PEREIRA *et al.*, 2011) Somada a tais evidências, estudos linguísticos de Stokoe em 1960 vão revelar que as línguas de sinais americanas (ASL) são consideradas naturais, completas e complexas, contendo léxico e gramática, aspectos linguísticos com estruturas próprias da linguagem humana. A partir desta constatação, vários estudos apontam para reafirmar as línguas de sinais, como língua genuína, capaz de

dar conta da imensidão dos pensamentos humanos.

Nos anos 1980 e 1990, no Brasil, renasce o uso dos sinais a partir de uma filosofia educacional chamada Comunicação Total, originária dos Estados Unidos com objetivo de contemplar toda forma de comunicação possível: a fala, os sinais, o teatro, dança, mímica etc. Aos poucos, as escolas especiais iniciam o uso de sinais com seus alunos, mas tais sinais ainda não eram considerados uma língua oficial no Brasil.

A partir da participação do governo brasileiro nas conferências mundiais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos e as construções de documentos como a Declaração de Salamanca, em 1994, que defendeu a aceitação por todas as escolas de todas as crianças independente de sua diferença ou deficiência, o Brasil foi impulsionado ao debate sobre direitos, políticas, princípios e práticas nas áreas das Necessidades Educativas Especiais.

Documentos importantes, como a Constituição Brasileira de 1988, são fortemente influenciados pelo debate da inclusão para todos. A Constituição de 1988 instituiu como princípio do ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, inciso I), elegendo a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos I e III), a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Todas as escolas, sejam da cidade ou do campo, passam a lidar com a inclusão e tentam encontrar formas de educar com êxito alunas e alunos surdos.

Alguns outros documentos e ações, como Leis, Decretos, Portarias, Estatutos, Convenções, Declarações, Diretrizes e Planos, foram elaborados em prol da educação inclusiva, impulsionando o Brasil a dispor de direitos à população que por centenas de anos, esteve

excluída ou segregada dos/nos sistemas de ensino. Tais proposições envergaram para a obrigatoriedade de matrículas, organização de currículos, inclusão de disciplinas, atendimentos especializados, formação de professores, instrutores e orientação para uma educação bilíngue no ensino regular de todas as escolas, sejam públicas ou particulares, da cidade ou do campo.

Caiado e Meletti (2011) chamam a atenção para a produção científica sobre a interface da educação especial na educação do campo, como sendo mais um grande desafio. Afirmam que Instituições de Ensino Superior têm papel fundamental na produção de conhecimento que dê conta do direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que moram no campo. O Direito à matrícula, permanência, apropriação do conhecimento, participação social e atenção às especificidades do sujeito em condição de deficiência e suas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo, não podem mais ser silenciados. (CAIADO; MELETTI, 2011).

Atualmente, a luta para a educação de estudantes surdos está pautada na defesa da educação bilíngue. O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 2008).

Interface da educação do campo e educação especial na perspectiva inclusiva

A educação do campo nasceu como crítica tanto à realidade da educação brasileira como à situação educacional do povo do campo.

Mas, como Caldart (2009) afirma, ela não advém apenas de uma crítica à educação em si e sim, ao seu objetivo, pautado na realidade dos trabalhadores e projetos para o campo, das lutas sociais pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social e por uma vida digna para todos os seres humanos.

Os objetivos da educação do campo estão pautados na universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica, vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país. A educação do campo é destinada à agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

O conceito de educação do campo é marcado por algumas características, as quais Caldart (2012) em *Dicionário da Educação do Campo*, especifica como: “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”, que deve apresentar estrutura própria para a realidade dos assentados e das comunidades tradicionais que vivem no campo.

Mas, o fato é que as políticas educacionais implementadas no país, não têm considerado as especificidades que caracterizam as escolas do campo e isto muito se deve à existência de uma concepção urbanocêntrica e hegemônica de mundo, que invisibiliza a importância das escolas do campo, assim como seus problemas e suas reais necessidades. (BARROS; HAGE, 2010).

O campo é diverso e mesmo dentre os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras e indígenas, existem ainda, grandes diferenças. Não há homogeneidade dentro de tais grupos, de certo, há uma diversidade dentre os agricultores

familiares ou quilombolas, por exemplo. Pessoas com deficiências, como as Pessoas Surdas também nascem entre estes sujeitos. Portanto, há uma real necessidade em ampliar as discussões quando falamos de diversidades ou diferenças sociais no campo.

A educação especial perpassa por todos os sistemas de ensino, da educação básica à superior, oferecida, preferencialmente, na rede regular para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2008). As escolas do campo fazem parte deste sistema e precisam estar atentas para a educação do público alvo da educação especial, assim como para a educação de Pessoas Surdas.

Vários documentos apontam para a necessidade da interface entre educação do campo e educação especial, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” é um deles. Tais diretrizes se constituem de um conjunto de princípios e de procedimentos para adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais, visando à educação de minorias, como jovens e adultos, indígenas e, também, o público-alvo da educação especial. (BRASIL, 2002).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2008) aponta para que a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola assegure recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado em projetos pedagógicos e que sejam construídos com base nas diferenças socioculturais destes grupos.

A Resolução nº 002/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, coloca em seu inciso 5º que crianças e jovens público-alvo da educação especial

residentes no campo, tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008).

É perceptível que a legislação tem garantido às pessoas com deficiências, moradoras do campo, acesso à escola e a serviços de apoio à inclusão escolar, o que mostra certo respeito às diferenças socioculturais. É tamanha a relevância de tal garantia a este público que, por muitos, anos teve seus direitos sociais demasiadamente negados. No entanto, mesmo que alguns direitos, a partir de muitas lutas, tenham sido consolidados, a educação do campo, por si só, enfrenta grandes desafios. Um deles é o fechamento das escolas do campo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram fechadas cerca de 80 mil escolas nos últimos 21 anos.

As mínimas condições de infraestrutura em escolas pública no campo, os lugares de difícil acesso, o precário atendimento e apoio logístico, materiais e livros didáticos, formação de professores e conhecimentos curriculares reorientados pouco sintonizados com a lógica ambiental, cultural e produtiva (BARROS; HAGE, 2010) são desafios vivenciados pela educação do campo em âmbito geral.

É realmente um desafio colocar em prática as escritas sobre as quais versam os documentos. A realidade do cotidiano no campo difere sobremaneira da realidade dos papéis. As escolas do campo, quando sobrevivem, se encontram em mínima condição de atender com eficácia os “iguais”, com uma infraestrutura que vez ou outra é denunciada por órgãos institucionais e Ministério Público, em grande apelo, para que se mantenham as escolas, mesmo que inclinadas apenas a atender à grande maioria homogênea.

Quando o assunto são Pessoas Surdas no campo, a invisibilida-

de, o descaso e o silêncio são maiores. E quando estes sujeitos adentram nossas salas, acabam por estarem incluídos como os ouvintes, o são sem respeito a sua língua, a sua cultura, as suas especificidades. Muitas vezes, sem contraturno, sem sala multifuncional, sem Atendimento Educacional Especializado com profissionais especializados, como professoras e professores de Libras ou intérpretes. A pergunta que fazemos é: quais as chances que crianças surdas nascidas em ambientes rurais têm de desenvolver-se de forma plena?

Diante do exposto, a necessidade de pensar a educação especial e a inclusão do estudante surdo, não apenas como um quantitativo de matrícula, mas como sujeito com uma língua específica e uma cultura própria, parece mesmo adentrar em uma seara surreal. Mas, este sujeito existe no campo e é por conta desta existência que há a necessidade de pensá-lo de forma individualizada, de avançar nos debates e nas lutas pela concretização das práticas de direitos conquistados, como é o caso do Atendimento Educacional Especializado.

Inclusão de estudantes surdos em escolas do campo

Para receber estudantes surdos em salas regulares é preciso primeiramente conhecer as especificidades destes sujeitos. A escola não pode apenas abrir suas portas para tais pessoas sem ter uma estrutura responsavelmente inclusiva e se assim acontece, não podemos dar o nome a isto de inclusão. Inclusão é possível, mas necessita de estudo, trabalho, mudanças, esforços coletivos, entendimento das especificidades das pessoas envolvidas e das diferenças existentes.

Neste sentido, inclusão implica o compromisso que a escola deve assumir de educar [...] todos os alunos dentro da escola regular, in-

dependentemente de sua origem social, étnica ou linguística (Lacerda, 2007). Para educar estudantes surdos é preciso minimamente entender sobre as diferenças linguísticas que os envolvem. A Pessoa Surda não é apenas um ser que não consegue ouvir ou um deficiente. Portanto, é imprescindível conhecê-la.

O Decreto nº 5.626/05 em seu artigo 2º considera “[...] Pessoa Surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (BRASIL, 2005).

A partir da Lei 10.436, de 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Em parágrafo único, a Lei entende como Língua Brasileira de Sinais, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de Pessoas Surdas do Brasil.

É notório que após a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 ocorreu um avanço na educação de Pessoas Surdas e muitos estudos foram direcionados para incluir melhor e de forma a valorar as especificidades destes sujeitos. Mas, infelizmente, esta não é uma realidade vista na prática da maioria das escolas inclusivas. A educação de estudantes surdos em áreas agrárias é um exemplo de realidade que destoa bastante do que preveem Leis, Decretos, publicações científicas, entre outros documentos.

Na defesa de uma educação que contemplasse as especificidades linguísticas das Pessoas Surdas, a comunidade surda brasileira reivindicou o direito a uma educação bilíngue (FENEIS, 1999). “O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que

se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. (QUADROS, 1997, p.27). Esta abordagem estabelece que primeiro se deve ensinar a Língua de Sinais, como primeira língua (L1) e, como segunda língua (L2), a língua da comunidade ouvinte local, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita.

Segundo Skliar (1998) a socioantropologia da surdez interpreta o surdo e sua comunidade como minoria que possui identidade específica manifestada por aspectos culturais também específicos, desenvolvidos a partir de uma língua natural, a língua de sinais. Por isso, o autor afirma que é necessário pensar em uma educação que contemple tais especificidades, e sugere que as escolas adotem não apenas a modalidade bilíngue, mas avancem para a modalidade bicultural.

A proposta de que escolas inclusivas devem aplicar quando se trata de educação de Pessoas Surdas, é exatamente esta: para além de duas línguas permearem os espaços institucionais, duas culturas o fazerem. Se na escola em que Pessoas Surdas estão matriculadas não existir adultos surdos fluentes em língua de sinais (preferencialmente docentes Surdos), docentes de Libras, intérpretes ou se não há valorização da cultura surda no corpo escolar, não pode ser considerada uma escola inclusiva para surdos.

Os desafios para a inclusão eficaz de estudantes surdos são muitos. As salas multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem ser aliado das escolas inclusivas. O AEE, que abrange a educação do campo, segundo a Resolução nº 002/2008 (BRASIL, 2008), também é destinado ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribei-

rinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

O AEE é um atendimento realizado em salas multifuncionais com profissionais especializados dentro das escolas. Docentes de Libras e Língua Portuguesa para surdo, assim como o intérprete e docente bilíngue para as séries iniciais, são profissionais que devem compor este atendimento, e é um direito garantido a todas as escolas pelo Decreto nº 5.626/05. Sem a prática deste Decreto, não poderemos afirmar que há inclusão de estudantes surdos em nossas escolas do campo.

Considerações finais

As reflexões surgidas durante a construção deste texto nos permitiram compreender que a inclusão vai muito além de fatores externos. São questões intrínsecas e extrínsecas que permeiam o cotidiano escolar e que serão as responsáveis pela inserção ou não do surdo, seja nas escolas do campo ou da cidade.

Ao adentrar na escola, professores e comunidade escolar, em geral, precisam estar atentos para um diálogo aberto a todas as especificidades que surgirem no âmbito escolar e nelas, não podemos nos esquecer de que há uma diversidade de pessoas, as quais precisam se sentir respeitadas e incluídas.

Os surdos já sofrem discriminação social desde os primórdios, o mínimo que se pode fazer hoje é uma inclusão digna e com ética, a qual lhes conceda o direito de aprender por meios mais adequados, como a Libras.

A educação do campo, com seus avanços e muitos desafios, ainda é tímida no enfrentamento das especificidades das deficiências e em especial do que concerne à Pessoa Surda. Mesmo com alguns

avanços nas áreas do Direito, o que percebemos na prática, é certa a desconexão no cumprimento das leis. A história da educação da Pessoa Surda é de muitas lutas e algumas conquistas, mas o debate da educação destes sujeitos parece não ter chegado com força na educação do campo. É preciso avançar e abranger a todas e todos os surdos. Para tanto, é necessário que a educação do campo e o povo surdo estejam atentos na construção de lutas colaborativas para a possibilidade de construir novas histórias.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação/Câmara de Educação Básica**. (2001, 14 de setembro). Resolução CNE/CEB 2/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. **Decreto n. 10.252 de 2020, 20 de fevereiro**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F., **Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, Maio-Ago., p.93-104, 2011

DIZEU L.C.T.B. e CAPORALI. S.A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

FOSSILE, D. K.; VENÂNCIO, S. O. C. **Perspectiva Sociolinguística**

da Inclusão da Libras no Ensino Superior. Universidade Federal do Tocantins. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 116-125, abr./jun. 2013. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n2p116>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

FREIRE, M. B. M. **A educação de surdos no processo de ensino aprendizagem no campo das artes visuais**, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Cl%C3%A1udia/Downloads/7348-Texto%20do%20artigo-12688-1-10-20180321.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2013

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2013

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e pesquisa**, 2013

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MELO, Geovana Ferreira; OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus, **Ensino -aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 3,p. 1-10

set./dez. 2012.

PALMA, D.T; CARNEIRO, R.U.C. **Sala de recursos multifuncional em escolas do campo: direito assegurado?** 2018 Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2941>

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. **Leitura, Escrita e Surdez**. São Paulo. FDE. 2009

PEREIRA, Maria. Cristina Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPAR, Priscila; NAKASATO, Ricardo. **LIBRAS: Conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes édicas. Porto Alegre. 1997.

QUADROS, R.M.de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: Fernandes, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. (pp. 27-37). Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. (org). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. **Língua Brasileira de Sinais I**, Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf . Acesso em 16 jan. 2020.

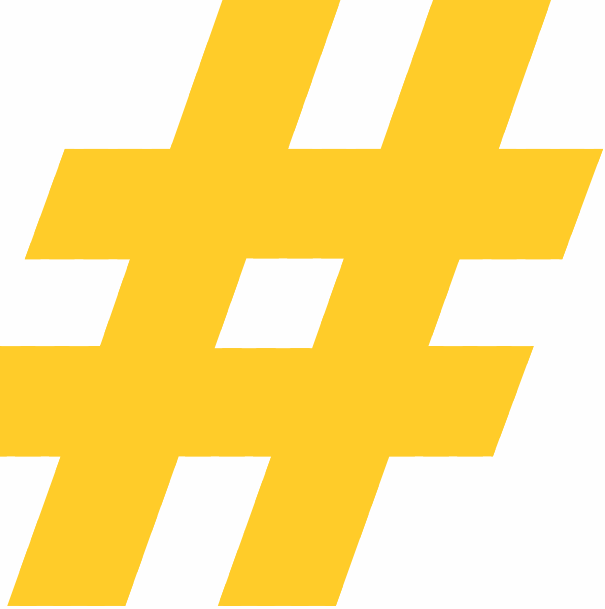
QUADROS, R.M de; PIZZIO, A.L. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis,: 2011, UFSC. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf.

SILVA, I. A. Inclusão escolar: adaptação curricular para alunos surdos. **Eaa- Revista virtual de cultura surda**. Ed. n° 11/Junho de 2013. Rio de Janeiro. Editora Arara Azul, 2013.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008 _____. História de educação dos surdos. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2009.

SKLIAR, C. (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação. Porto Alegre.1998.

VALADÃO, M. N. et al. Visualizando a elaboração da linguagem em surdos bilíngues por meio da ressonância magnética funcional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 835-860, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145554>.



Capítulo VIII

*Prática escolar por meio de tópicos
de eletrodinâmica*

Jailson Silva Holanda

Vagno Guedes Portela

“Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” .

David Ausubel

Considerações iniciais

O ensino e a aprendizagem de Física têm sido motivos de preocupação pelo fato de apresentarem índices negativos alarmantes. Segundo enfatiza Moraes (2005) um dos motivos para esse fato pode ser justificado em função de diversos profissionais da área de Física fazerem uso de metodologias tradicionais, prezando pelo método conteudista no qual a aprendizagem acaba se limitando à prática mecânica. Ou seja, esta prática aproxima-se da compreensão de Freire (1996) quando analisa o modelo de “educação bancária” em que o aluno, passivamente, apenas reproduz conhecimentos estandardizados do contexto escolar. A esse respeito, os alunos podem manifestar aversão à disciplina, em vez de ter interesse por ela.

Diante desse contexto, faz-se necessário o uso de metodologias e recursos para os novos tempos, e os cursos atuais de graduação têm se preocupado, nesse sentido, para a formação de um profissional que atenda a essa necessidade para que a aprendizagem seja significativa.

Este trabalho tem como objetivo, analisar contribuições para atividade escolar da proposta de metodologia com uso de tópicos de eletrodinâmica, por meio de atividades teórico-prática desenvolvidas em uma usina termoeletrica. Desenvolvido sob o enquadramento teórico da aprendizagem significativa concebida por Ausubel (1980) revela, ainda que parcialmente, a necessidade de valorizar

os conhecimentos prévios dos alunos para ancorar novos saberes por meio da atividade teórico-prático desenvolvida na usina termo-elétrica, pois o envolvimento do aluno na atividade é condição fundamental para que ocorra a aprendizagem, de acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2009).

Portanto, em que pese a complexidade da atividade, esta pesquisa apontou elementos pertinentes para a construção de conhecimento escolar, sobretudo ao evidenciar o diálogo, os debates e as reflexões, práticas nem sempre presentes na atividade escolar. Desta forma, redefine o papel do aluno na discussão do saber em jogo, passível de conjecturar ou refutar proposições questionadas ao longo da pesquisa, salutar ao questionamento do mundo, incluindo o mundo dos saberes.

O papel do professor e aluno no ensino de física

Dentre as disciplinas estudadas no ensino médio, a Física tem retido uma das maiores preocupações, sobretudo porque a grande maioria dos alunos não demonstra interesse ou motivação para estudar e aprender os conteúdos abordados nessa disciplina. Tendo em vista que a Física é a ciência das coisas naturais e estudá-la é entender melhor os fenômenos da natureza que fazem parte do nosso dia a dia isso deveria despertar o interesse dos estudantes pela sua aprendizagem.

Porém, a realidade é diferente, visto que a maior parte dos estudantes a tem como uma disciplina difícil, com conceitos abstratos, com muito cálculo e acabam rejeitando-a. Nesse sentido, se veem obrigados a estudar no intuito de conseguir a aprovação no final do ano para passar de série e/ou nos vestibulares.

A falta de gosto/interesse pela disciplina pode estar associada

a diversos fatores. Um deles pode estar relacionado à metodologia adotada pelos professores da área, pelo fato de ministrarem suas aulas de forma tradicional, simplista e mecânica, centrada em cálculos matemáticos e não estabelecendo uma devida conexão entre os temas abordados e o cotidiano, o que acarreta aversão à disciplina por boa parte dos alunos.

Sendo assim, Silva (2009) evidencia sobre o ensino escolar como um ato de violência, pois nem sempre o sujeito está disposto a aprender um conteúdo em determinado dia. Segundo o autor, o sujeito, epistemologicamente, tem a curiosidade em aprender, o que sugere ao professor construir estratégias de ensino motivadoras para o desenvolvimento das potencialidades da Física.

Para que o ensino desta disciplina ocorra de forma satisfatória e a aprendizagem seja eficiente é necessário que exista uma boa relação entre educador e educando dentro e fora do ambiente escolar, pois existe uma série de fatores que podem influenciar tanto positivamente como negativamente no processo de construção do conhecimento, e a relação entre esses agentes da educação pode ser um deles.

Para que de fato isto aconteça, é essencial que haja uma relação mútua de respeito e que ambos estejam cientes de suas responsabilidades, dos papéis e qual a contribuição dessa relação para o ensino-aprendizagem, afinal, Nascimento, afirma que:

A sala de aula é um espaço privilegiado de convivência interpessoal, devendo ser um local harmonioso, pois a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da formação para a cidadania, depende da qualidade das relações estabelecidas neste espaço. (2007, p.03).

É fundamental que professores e alunos estejam conscientes

quanto aos seus respectivos papéis para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo. Sobre o papel do professor, Lopes (2009) diz que “muitos professores que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos” e, nesse sentido, a formação do mesmo é fundamental como preparação para atuar em sala de aula frente às diferentes realidades que lá se encontram.

Educar não é tarefa fácil e exige diverso saberes. Segundo Freire:

[...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (1996, p.12).

Vivemos em um mundo que está em constantes mudanças, o que hoje é tido como verdade amanhã pode não ser mais. Foi assim que se acreditou por muitos anos que a formação dos professores era no sentido de que a função do professor era de ensinar e a do aluno de aprender, ou seja, o ensino era centrado na figura do professor e ele era o detentor do conhecimento. Hoje, essa situação está mudando, os alunos e professores são vistos de forma diferente no processo de construção do conhecimento.

Para Belotti e Faria,

Antes, para ser um bom educador, bastava saber transmitir conhecimentos e exercer autoridade em sala de aula. Hoje, o perfil desse educador mudou. Com relação ao conhecimento, ele não deve mais transmiti-lo, apenas. Deve interagir, discutir e aprender junto com o educando. Até pouco tempo, o mestre estava em um plano acima do educando. Não pode mais ser assim. O aluno agora é que deve ser o centro, mas deve haver

limites. (2010, p.10).

Ainda existem professores tradicionais que seguem essa concepção. No entanto, existem outros que aderiram a outra filosofia. Para Paulo Freire, a formação dos professores é determinante na forma de como irão desenvolver as suas atividades educacionais e qual o papel que assumirão. Vale ressaltar que, assim como as tecnologias sofreram transformações, a formação dos professores vem passando por mudanças positivas.

Antigamente o professor era o dono da verdade, o detentor do saber, e seu papel era o de repassar esse saber, e dos alunos de armazenar. Essa realidade era chamada por Paulo Freire como educação bancária. Nessa perspectiva, “a educação é o ato de depositar, de transferir, transmitir valores e conhecimentos.” (FREIRE, 1987, p.34).

Ainda segundo o mesmo autor, na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Hoje, devido a diversos trabalhos e ao processo de formação atual dos profissionais da educação essa situação tem mudado. Já existe uma reflexão, uma preocupação para que o professor deixe de ser tradicional, passe a atuar de maneira diferente, deixando de ser um transmissor e passando a ser um facilitador, um mediador na construção do conhecimento e o aluno passem de objeto para sujeito, de passivo para ativo, assim, o ensino-aprendizado seja de fato significativo.

Segundo Belotti e Faria,

Na atualidade, é impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, pois são questões que estão intimamente ligadas. Antigamente, terminada a graduação, os professores atuavam da mesma maneira até o resto da vida.

Não existia reciclagem, a maneira de lecionar era uma só. (2010, p.02).

Para Freire (apud BELOTTI; FARIAS):

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina. Isso significa que deve haver a interação entre o ensino e a aprendizagem e que, a educação provém da relação entre professor e aluno. (2010, p.05).

O processo de ensino-aprendizagem é bastante complexo pelo fato de que envolve uma série de fatores e situações que podem facilitar e/ou prejudicar o processo educativo não basta ter uma escola completamente equipada com equipamentos sofisticados de última geração, requer uma boa formação dos professores para que saibam como se portar e como lidar diante de diferentes realidades e situações. É preciso que alunos demonstrem interesse em aprender, bem como que os professores sintam prazer pelo exercício da prática docente.

Uma situação negativa para que a aprendizagem significativa não aconteça de maneira satisfatória é o fato de termos um número elevado de conteúdos a serem ministrados na disciplina, para uma carga horária que podemos dizer que é insuficiente para contemplar tudo. Muitos profissionais da disciplina gostariam de aplicar uma metodologia diferente do método tradicional, mas acabam alegando falta de tempo para desenvolvê-la.

A aula prática, bem como a realização de experimentos, são fatores que podem facilitar a aprendizagem de alguns conteúdos de Física, porém, os professores se deparam com o dilema citado anteriormente: a falta de tempo. Uma possível solução que poderia ajudar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem seria a utili-

zação de recursos tecnológicos como ferramenta de auxílio, mas a realidade, em especial das escolas públicas na sua grande maioria, é desfavorável pelo motivo de não dispor de laboratórios e nem dos recursos tecnológicos.

O ensino de física de acordo com a BNCC

O ensino de Física, assim como das demais componentes curriculares da educação básica, são regidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a importância de se construir uma base comum curricular esta na elaboração de um currículo escolar responsável pela construção histórica, social do aluno. Sobre o que vem ser a BNCC:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017).

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular nada mais é que o resgate de outras normativas já existentes, mas que precisavam de uma junção em um único documento atualizado e que atenda às necessidades da educação atual. Sobre a construção da BNCC, Matos *et al.* (2015) dizem que “é uma indicação da LDB-96, retomada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e, novamente, nas Diretrizes Nacionais Curriculares (2012)”.

A garantia de que as crianças, os adolescentes e jovens tenham acesso à educação é dever do Estado. Brasil (1988) diz no Art. 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado

mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

A BNCC do ensino médio organiza-se por áreas de conhecimento: Linguagens Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (BRASIL, 2017). Assim definida essa organização, é entendido que a tal contribui para o entendimento dos conceitos relacionados ao conteúdo estudado na escola, isto é, facilita a aprendizagem por parte dos alunos, quando assim organizados tais conteúdos, por área do conhecimento.

Dentre algumas mudanças que aconteceram, uma delas está relacionada com a inserção das competências e habilidades de cada. Segundo a BNCC, as competências específicas estão direcionadas para cada área do conhecimento (BRASIL, 2017). Dessa forma, a ciência da natureza, assim como as demais áreas, possui competências específicas relacionadas a cada conteúdo ali abordado. Além disso, é importante notificar que para cada uma dessas competências são atreladas habilidades que serão desenvolvidas durante as etapas de ensino. Sobre competências e habilidades a BNCC diz:

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (BRASIL, 2017).

A Ciência da Natureza é dividida em três disciplinas (Física, Química e Biologia). A ciência no ensino fundamental, diferente do ensino médio, possibilita aos alunos apenas compreender e analisar (BRASIL, 2017). No ensino médio, os alunos não se limitam em ape-

nas conhecer. O conhecimento é mais aprofundado, de forma que os detalhes podem ser trabalhados mais especificamente nesse nível de ensino. Sobre a ciência da natureza no ensino médio, a BNCC propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BRASIL, 2017).

Para Zanatta e Neves (2016), devido à diversidade cultural, social e econômica do país, a organização e construção da BNCC é pensada para uma proposta na qual uma parte das competências e habilidades são feitas pelas próprias escolas. Dessa forma, uma parte maior é comum a todos os estudantes do país e outra menor é diversificada de acordo com a região.

A BNCC é uma proposta para 60% do desenvolvimento das competências e habilidades mínimas que devem ser apropriadas por todos os estudantes das escolas (públicas e privadas) do ensino fundamental, da creche ao Ensino Médio. Os 40% restantes devem ser elaborados pelas escolas, atendendo à diversidade cultural de cada região. (ZANATTA; NEVES, 2016, p.02).

Para a Física no ensino médio, a BNCC apresenta algumas unidades curriculares que serão divididas para todo o Ensino Médio. De acordo com a versão mais recente, as unidades são: movimentos de objetos e sistemas, energias e suas transformações, processos de comunicação e informação, eletromagnetismo, materiais e equipamentos, matéria e radiação – constituição e interações, terra e universo - formação e evolução (BRASIL, 2017).

De forma geral, com todas as mudanças que ocorreram nas competências e habilidades de ciência e, em específico, na Física, mesmo assim, seu ensino ainda é memorístico, conteudista e desvincula-

do dos fenômenos do cotidiano. Neste sentido, o seu ensino torna-se ineficiente (ZANATTA; NEVES, 2016). Essas e outras situações tornam, os estudantes confusos com relação aquilo que precisam aprender dentro e fora da escola.

O reflexo de tudo isso é o que dizem Carvalho e Perez (1993), que os alunos não sabem distinguir Física de Matemática, já que os professores se limitam à resolução de exercícios.

Por fim, mediante as discordâncias políticas educacionais e a própria origem da ciência, a docência do professor de Física se torna um desafio ainda maior, quando comparada às demais áreas do conhecimento.

Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel

A teoria de David Ausubel, do mesmo modo que a teoria de Jean Piaget, é uma teoria de caráter cognitivista e construtivista. O termo cognitivista é utilizado para explicar o processo de cognição e construtivista ao assumir que o processo de apreensão do conhecimento é evolutivo, um processo no qual o conhecimento atual é construído por meio de etapas previamente já presentes na estrutura cognitiva dos sujeitos. Nesse sentido,

A ideia central de Ausubel é de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. A ideia é simples, mais a explicação de como e porque essa ideia é defensável e complexa. (NOVAK apud MOREIRA, 1982, p.07).

Para Ausubel (1968), o termo “estrutura cognitiva” tem o significado de uma estrutura hierárquica de conceitos. Da mesma forma que Piaget, Ausubel trabalha com o conceito de Organização de

certas entidades. No entanto, enquanto estas entidades em Piaget eram os Esquemas (que englobam conceitos mais operações), em Ausubel estas entidades são apenas os conceitos. Poderíamos dizer que enquanto em Piaget os elementos que compõem a estrutura cognitiva incorporam o aspecto dinâmico em Ausubel estes elementos têm um aspecto estático.

O conceito central que permeia a teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. Diz-se que há aprendizagem significativa de certo conceito quando este se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária com outros conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo, aos quais Ausubel chama subsunçores.

Por subsunçores, Ausubel (1968), entende um ou mais conceitos já existentes na estrutura cognitiva aos quais os novos conceitos vão ligar-se, em um primeiro momento, antes de serem incorporados à estrutura cognitiva de forma mais completa.

Para Ausubel (1968), relacionar-se de maneira significativa quer dizer que o conceito possui ligações de caráter psicológico e epistemológico com algum(s) conceito(s) da estrutura cognitiva, partilhando com o conceito já presente em algum significado comum, ligando-se à estrutura cognitiva através da associação (no sentido de formar agrupamentos) a estes conceitos.

A estrutura cognitiva é o conteúdo total e organizado de ideias de um dado indivíduo; ou, no contexto da aprendizagem de certos assuntos, refere-se ao conteúdo e organização de suas ideias naquela área particular de conhecimento. (PRASS, 2012, p.28).

Sendo assim, podemos dizer que as ideias mais importantes da Teoria de Ausubel e suas possíveis implicações para o ensino e a aprendizagem possam ser resumidas na seguinte proposição, “[...] o

fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine de acordo” (AUSUBEL apud MOREIRA, 2006, p.13). A ideia de Ausubel mostra o quanto a estrutura de cada indivíduo é extremamente organizada e hierarquizada, no sentido que as várias ideias se encadeiam de acordo com a relação que se estabelece entre elas. Além disso, e nesta estrutura que se ancoram e se reordenam novos conceitos e ideias que o indivíduo vai progressivamente internalizando, aprendendo.

Construtivismo

O posicionamento construtivista considera que o indivíduo interage com o meio ambiente, responde aos estímulos externos, organiza e constrói o seu conhecimento, quando se refere ao construtivismo diz:

O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista e interpretacionista. Cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. (MOREIRA apud MORAES, 2005, p.26).

Ser educador é ter convicção da mudança na estrutura cognitiva do educando, é acreditar que novas ideias serão formadas na estrutura cognitiva do aluno a partir da apresentação das novas informações. Deste modo Freire, educador, diz em suas palavras:

O professor só é um professor competente se tiver competência política (posicionamento de classe social), competência científica (organiza e constrói o seu conhecimento de forma científica) e competência técnica (domínio da metodologia adequada ao seu posicionamento). (FREIRE apud MORAES, 2005, p.26).

O educador, ao se deparar com o ensino-aprendizagem, deve ter a consciência de que será mais bem sucedido se fizer a sua escolha, posicionando-se claramente sobre suas teorias pedagógicas, nas quais fundamentará sua prática. Mas para que isso ocorra, faz-se necessário conhecer as vantagens e desvantagens - se é que elas existem - de cada uma delas. Com isto não se está dizendo que uma teoria é melhor do que as outras, mas que o professor, preocupado com sua prática e com o desejo de fazer o melhor, deve conhecer as teorias existentes, tirando proveito daquilo com que cada uma pode contribuir para sua competência e descartando o que contraria seus objetivos.

A ideia de “ensinar de acordo”, segundo Ausubel, não é uma tarefa muito fácil, visto que significa basear o ensino naquilo que o aprendiz já sabe, identificar os subsunçores do aluno e utilizar recursos e princípios que facilitam a aprendizagem de maneira significativa.

Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica

Segundo Moreira,

O conceito central da teoria de Ausubel e o de aprendizagem significativa, um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. (2006, p.87).

Neste processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor”, ou simplesmente “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende.

A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, por uma interação (não uma simples associação), entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, pelos quais estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva.

Em contraposição com a aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica (ou automática) como sendo aquela em que novas informações são aprendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos. A nova informação é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação.

Na maioria das vezes, o ensino-aprendizagem de Física é eficaz quando os novos conhecimentos adquiridos são ligados às ideias já existentes no cognitivo - os subsunçores. Entretanto, há situações em que os estudantes não possuem subsunçores relacionados aos novos conceitos; nesses casos, talvez seja preciso, antes, introduzi-los através de aprendizagem mecânica.

Ausubel propõe, nesses casos, utilizar organizadores prévios como estratégia para ensino-aprendizagem.

Organizadores prévios são materiais introdutórios, apresentados a um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade que o conteúdo do material instrucional a ser aprendido proposto por David P. Ausubel para facilitar a aprendizagem significativa. Eles se destinam a servir como pontes cognitivas entre aquilo que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber para que possa aprender significativamente o novo conteúdo. Ausubel propõe os organizadores prévios como a estratégia mais efi-

caz para facilitar a aprendizagem significativa quando o aluno não dispõe, em sua estrutura cognitiva, dos conceitos relevantes para a aprendizagem de um determinado tópico. (SOUZA; MOREIRA, 1981, p.41).

Em Física, como em outras disciplinas, a simples memorização de fórmulas, leis e conceitos pode ser tomada como exemplo típico de aprendizagem mecânica. Talvez aquela aprendizagem de “última hora”, de véspera de prova, que somente serve para a prova, pois é esquecida logo após, caracteriza também a aprendizagem mecânica.

Metodologia

O Ensino de Física, nas escolas de modo geral, tem sido prejudicado, muitas vezes, devido à forma como os professores ministram seus conteúdos em sala de aula, partindo desse princípio, o presente trabalho realizado no período de 18 de abril a 13 de junho de 2013, propõe uma nova metodologia nas aulas de Física e, mais especificamente, do conteúdo de eletrodinâmica, no sentido de resgatar dos discentes um maior interesse pelo conhecimento referente à Física e, nesse sentido, uma aprendizagem significativa.

A pesquisa será desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, que segundo Chizzotte, é dividida em 4 momentos consecutivos.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (2003, p.221)

Pensando nessa problemática, buscamos, em um primeiro mo-

mento, levantamentos bibliográficos sobre autores que escreveram propostas de ensino que resultem em uma aprendizagem significativa. Dentre os autores que retratam sobre esse assunto, preferimos nos apoiar principalmente nas ideias de David Ausubel.

O segundo momento se deu com a aplicação do pré-teste e da visita a uma Usina Termoeletrica, no entanto, no momento da visita, a maioria dos alunos da turma não foram para a visita, talvez simplesmente por falta de interesse haja vista que quase todos simplesmente só estudam. Para Silva,

O que de fato é natural, espontâneo e prazeroso é o conhecimento, epistemologicamente falando, não o conhecimento escolar que, uma vez sistematizado, torna-se passível de ser transposto didaticamente, mas desde que se considere exatamente que por não ser natural, espontâneo e prazeroso carece de metodologias que cativem o aluno para aprender [...]. (2009, p.26).

Tanto o pré-teste quanto a visita à Usina tinham como objetivo averiguar os conhecimentos prévios que a turma detinha sobre o assunto abordado na pesquisa, ou seja, os subsunçores. Neste sentido, Moreira diz em suas palavras:

O “Subsunçor” é um conceito, é uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (isto é, que ele tenha condição de atribuir significados a essa informação). (2006, p.15).

Após identificação dos conhecimentos prévios dos discentes, iniciou-se o terceiro momento, que foi marcado pela explanação dos assuntos relacionados sobre eletrodinâmica, tema da pesquisa abordada, para isso, se valeram tanto de aulas teóricas como aulas de

campo e observação na prática do uso no cotidiano.

No momento da explanação, os pesquisadores fizeram uso das novas tecnologias, como notebook, datashow e, através delas, foram utilizados softwares, imagens, com o propósito de facilitar a assimilação dos conceitos Físicos. Além das ferramentas citadas acima, outros recursos foram utilizados como: quadro branco, pincel, material apostilado, lista de exercício, entre outros.

A última etapa da pesquisa com alunos ocorreu com a aplicação do pós-teste. O pós-teste teve como objetivo avaliar se a partir da metodologia aplicada, baseada na teoria de David Ausubel, houve uma maior absorção de conhecimentos relacionados ao tema da pesquisa.

Análises dos resultados obtidos na pesquisa

Estaremos, a partir deste momento, fazendo as análises dos resultados alcançados mediante a aplicação prática da pesquisa por meios de gráficos advindos de um pré-teste e um pós-teste. Diante dos resultados obtidos por meios da metodologia adotada traçaremos comentários no sentido de realizar discussões a respeito, se houve uma maior compreensão dos conteúdos abordados ou se a metodologia adotada pelos pesquisadores não alcançou o objetivo esperado.

Uma proposta pedagógica poderá ser eficiente, quando for capaz de despertar o interesse dos alunos, proporcionar melhorias na construção do conhecimento e promover a interação entre os sujeitos da aprendizagem.

Pois, segundo Silva,

A nosso ver, as estratégias pedagógicas quase sempre são ba-

seadas em motivações extrínsecas, haja vista que a educação escolar não é “algo natural”, mas uma exigência social para que o sujeito da aprendizagem possa apropriar-se do conhecimento socialmente produzido pela humanidade [...]. (2009, p.115).

A pesquisa apontou elementos pertinentes para a construção de conhecimento escolar, sobretudo, ao evidenciar o diálogo, os debates e as reflexões práticas nem sempre presentes na atividade escolar, redefinindo o papel do aluno na discussão do saber em jogo.

O trabalho exposto mostra que nem sempre a inserção de novas metodologias diferentes da tradicional na prática escolar são bem aceitas pelos alunos, isso fica evidente quando apenas cerca de 50% dos alunos mostraram interesse no desenvolvimento do estudo, dando a entender que, para os alunos, o papel de agente participativo da atividade escolar é exclusivo do professor. Esse fato pode ser justificado em termo do “contrato didático”¹, pois os alunos entendem que a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem é compreendido como tarefa apenas do professor; desse modo, os alunos não querem ter a responsabilidade de dar contribuições, no entanto, esse processo é fruto de um trabalho colaborativo dos agentes envolvidos.

Considerações finais

Sabe-se que encontrar metodologias que possam tornar as aulas de Física motivadoras e mais interessante, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, é um desafio constante para todos os professores desta área do conhecimento.

Nesta pesquisa, em que nos propomos a abordagem por meio de

1 - O termo contrato didático é mencionado neste texto segundo a compreensão de Guybrousseau (1986).

uma metodologia de ensino baseada em atividades teórico-prático, sob o enquadramento teórico da aprendizagem significativa, apontamos enfaticamente o fazer escolar dos alunos para além de procedimentos vinculados estritamente ao cálculo, redimensionando o papel do aluno enquanto protagonista de seu próprio saber.

Verifica-se o alcance do objetivo da pesquisa quando pautado em analisar contribuições para atividade escolar da proposta de metodologia, com uso de tópicos de eletrodinâmica por meio de atividades teórico-prática, desenvolvida em uma usina termoeletrica.

Além disso , mostrou-se aquém dos resultados esperados, sinalizando que tanto a inserção de novas metodologias, bem como o uso do modelo convencional de ensino podem culminar com resultados significativos, dependendo entre outras variáveis do interesse do sujeito, sendo este um fator determinante ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Este trabalho, além dos contributos em termos de aprendizagem, contribuiu para a formação dos pesquisadores envolvidos no processo, demandando espaço, sobretudo para reflexão da prática docente.

Referências

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology**: A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AGUIAR JR., Orlando G.; MATOS, Cristiano Rodrigues do; KAWAMURA, Maria Regina; KLEINKE, Maurício; MIRANDA, Paulo B. **Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Física na BNCC (Ensino Médio e Fundamental)**. Grupo de Trabalho da SBF, 2015.

BELOTTI, Salua Helena A.; FARIA, Moacir Alves de. Relação Professor/Aluno. **Revista eletrônica saberes da educação**, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <http://www.facsaooroque.br/novo/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. p.12.

BRAIT, Lílían F. Rodrigues et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí**, Goiás, v.8, n.1, p.4, jan/jul. 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Bases Legais. In: _____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (1ª parte)**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999, 206.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Ciências da Natureza, matemática e suas Tecnologias. In: _____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (3ª parte)**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000, 61-62.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/1996/leis_93/leis_9394.htm.

Educação: possibilidades de diálogos interdisciplinares

nalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm (Links para um site externo)

Links para um site externo. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular.**

Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências.** São Paulo:Cortez, 120 p, 1993.

CHIZZOTTE, Antônio. **A Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais:** evolução e desafios. São Paulo: Universidade de Minho, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOBBO, Sâmia D'Angelo Alcuri; GARCIA, Jaqueline J; CAMPOS, Carlos Roberto P. **Papel do professor no processo ensino-aprendizagem do ensino médio integrado,** v. 15, 11, 5, out. 2011. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0094_0036_01.pdf. Acesso em: 23 fev. 2013.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2013.

MORAES, Maria Beatriz dos Santos. **Uma proposta para o ensino de eletrodinâmica no nível médio.** Porto Alegre: [s.n], 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: UNB, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes. 1982.

NASCIMENTO, Aparecida Roseléia do. **Convivência em sala de aula uma proposta de texto e atividades para professores**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/128-2.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

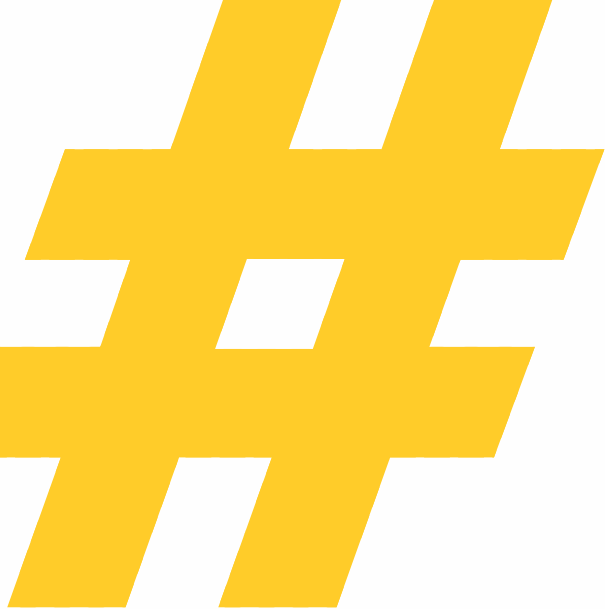
PONTE, J. P. da; BROCARD, J; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PRASS, Alberto Ricardo. **Teorias de aprendizagens**. 2012. Disponível em: http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 14 nov. 2013.

SILVA, F. H. S. da. **Formação de professores: mitos do processo**. Belém: EDUFPA, 2009.

SOUZA, Célia Maria Soares Gomes; MOREIRA, Marco Antônio. Pseudo organizadores prévios como elementos facilitadores da aprendizagem em Física. **Revista Brasileira de Física**, v. 11, n. 1, 1981.

ZANATTA, Shalimar Calegari; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. **Uma discussão sobre a implantação da BNCC – um olhar para o ensino de Física**. Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciência, Paraná, 2016.



Capítulo IX

*Entre África e Pará – discursos
sobre o tráfico*

Marley Antonia Silva da Silva

Benedito Carlos Barbosa

“Esse mercado estava longe de ser regulado apenas pela lei da oferta e procura, pois, era também regulado por relações políticas”¹.

Considerações iniciais

Foi no Estado do Pará que as primeiras terras quilombolas foram tituladas, evidenciando a presença massiva da população afro, em distintos espaços do nosso estado. No Oeste do Pará, a comunidade de Boa Vista em Oriximiná, recebeu a titulação em 1995². A presença da cultura afro brasileira no Pará está evidente na língua, nas devoções religiosas, na culinária, no fenótipo da população. É relevante considerar essa população afro que explica acerca da diáspora africana, que permite elucidar a chegada desses sujeitos no território, que hoje chamamos Estado do Pará.

O discurso histórico dominante é comumente resultado do exposto na mídia, que associado ao currículo escolar, somado ao livro didático, atua para a produção de uma narrativa dominante. Em 2018 autoridade política brasileira, proferiu discurso equivocado acerca do tráfico, onde os africanos foram apontados como os únicos responsáveis pela diáspora africana no Atlântico, notadamente no Brasil. Tais perspectivas, podem e devem ser deslindadas e criticadas. A produção de conhecimento e os processos educativos, são fundamentais para o combate de perspectivas racistas. Essa reflexão é um desdobramento de trabalho monográfico³.

1 - FRAGOSO, João Luís Ribeiro; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). “Brasil Colonial Colonial (1720-1821)”, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, vol 3, p.10.

2 - Confira a certificação do Quilombo em: <http://www.iterpa.pa.gov.br/content/quilombolas-O>. Acesso: 06/03/2020.

3 - SILVA, Marley Antonia Silva da. *O que se precisa para o adiantamento das lavouras*. Tráfico negreiro no Grão-Pará com o fim da Companhia Geral de Comércio (século XVIII). Belém: Monografia de graduação em História apresentada a Universidade Federal do Pará, 2008.

Os estudos sobre escravidão africana são volumosos na historiografia brasileira. É indubitável a relevância da obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933, onde a escravidão no Brasil foi caracterizada pela brandura entre senhores e escravos, além disso, a obra sistematiza o que depois vai ser chamado de democracia racial, questão que, aliás, causou dissenso e contestação nas décadas posteriores⁴. De acordo com Stuart Schwartz (2001, p.23), o trabalho do sociólogo pernambucano, foi um marco na interpretação histórica do Brasil, considerando que foi depois de “Casa Grande e Senzala” que a escravidão e o negro passaram a ter papel fundamental na narrativa histórica do Brasil.

Entretanto, a escravidão é uma questão ampla que abrange uma série de temas e métodos. No Brasil, as pesquisas sobre tal temática têm avançado e se refinado bastante. O estudo sobre o tráfico de africanos é uma das temáticas sobre o qual têm se debruçado muitos estudiosos e cada vez mais novos métodos, fontes e teorias têm ampliado o debate sobre o trânsito de homens cativos da África para o Brasil⁵. Cientes de que outros trabalhos já se ocuparam de maneira eficiente do debate historiográfico sobre a escravidão e suas mui-

4 - Entre os contestadores mais enfáticos de Freyre podemos apontar FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965; IANNI, Otávio. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Hucitec, 1978; VIOTTI DA COSTA, Emília. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Européia, 1966; CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. São Paulo: Difusão Européia, 1962.

5 - Entre os diversos trabalhos destacamos aqui: FLORENTINO, Manoel. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. RODRIGUES, Jaime. *De costa a costa: marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005; FERREIRA, Roquinaldo Amaral. *Dos sertões ao Atlântico: tráfico ilegal de escravos e comércio lícito em Angola, 1830-1860*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1996; ASSIS, Marcelo Ferreira de. *Tráfico atlântico, impacto microbiano e mortalidade escrava, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1830*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2002.

tas dimensões no Brasil, neste espaço, nossa atenção se volta para debates historiográficos mais específicos. Nosso intuito nas linhas que seguem é identificar a percepção da historiografia que versa sobre o tráfico de africanos para a Amazônia colonial, privilegiando notadamente aquela que se refere ao Estado do Pará.

Contudo, o debate historiográfico que iremos estabelecer segue menos uma sequência cronológica e mais uma sequência temática. Na leitura dos trabalhos, observamos e elegemos as questões mais recorrentes e os temas mais relevantes no que diz respeito ao tráfico de manépios africanos para a região. Sabemos que todo trabalho histórico resguarda as marcas de seu tempo e das questões que a sociedade debate e vivencia enquanto é gestado, daí a necessidade de respeitar a especificidade histórica de cada um.

As dificuldades de acesso à mão de obra africana no Pará: a pobreza dos colonos e o extrativismo

Os negros constituíram mão de obra fundamental no Estado do Brasil; no contexto da Amazônia colonial portuguesa, foram os indígenas a principal força de trabalho necessária para a efetivação do projeto colonizador luso. Contudo, a importância fundamental do indígena como força de trabalho (livre ou cativa) não significou uma exclusão do elemento africano.

Este último era desejado pelos moradores, que muitas vezes viam o cativo africano como aquele capaz de fazer o “Estado prosperar”; o negro esteve presente e, juntamente com o indígena, constituiu a mão de obra tão necessária para a colonização portuguesa. Entretanto, a historiografia de certo modo minimizou a presença do africano por algum tempo, situação que já foi revista graças a

alguns trabalhos que buscaram “recolocar” o negro no cenário amazônico.

Não raro, a Amazônia colonial foi entendida, caracterizada e apresentada como “área periférica” do império português (CARDOSO, 1984). Supostamente, o local do fracasso, onde não se conseguiu obter o sucesso alcançado por outras capitanias como Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro. Diferentemente do que aconteceu nos demais estados do Brasil, a mão de obra africana foi utilizada com menor intensidade especialmente no Grão-Pará.

Para Maria Celestino de Almeida, “características peculiares da colonização da Amazônia permitiram que a população indígena fosse utilizada como mão de obra predominante por um período mais longo” (1988, p.105). O gentio constituiu mão de obra fundamental para a colonização portuguesa na região, ao ponto de causar sérios conflitos entre religiosos e moradores. Deste modo, foi o natural da terra e não o africano o trabalhador numericamente mais expressivo.

A utilização massiva dos indígenas se explica por ser o extrativismo atividade importante na região e o aborígene possuir habilidade para a coleta de produtos na floresta, por isso que de acordo com Vicente Salles,

[...] houve, porém desde o início condições bastante desfavoráveis para a introdução do negro escravo: não só os recursos dos colonos eram escassos como o negro mal se adaptaria ao tipo de atividade econômica mais rentável, o extrativismo. (2005, p.30).

Na tentativa de caracterizar a força de trabalho na Amazônia, Maria Celestino de Almeida, afirma que a maior riqueza da região era justamente a mão de obra indígena, argumentando que a agri-

cultura não podia ser desenvolvida de forma satisfatória, já que não havia escravos (africanos) para desenvolver a lavoura. “A terra era abundante, mas a preparação do terreno para a agricultura exigia uma farta escravatura que o escasso capital dos colonos paraenses não permitia adquirir” (1988, p.30).

Arthur Cezar Ferreira Reis, um pioneiro no tema, ressaltou a relevância do negro no aspecto social e salientava para a necessidade da investigação deste na Amazônia, aponta justamente para a questão da pobreza dos moradores que impossibilitava a importação de trabalhadores africanos.

A população era, porém, pobre, muito pobre mesmo. Escasseavam os recursos para a importação do braço africano. E ainda, apesar de todas as dificuldades, naturais ou criadas, o contingente gentio local era o suficiente. (1961, p.350).

A miséria dos colonos fazia com que, mesmo quando adquiriam escravos obtinham os de “má qualidade”, ainda por conta de não possuírem o suficiente para oferecer um preço atrativo aos mercadores, ao menos é o que afirma Pereira, “também, dada à pobreza dos negociantes do Pará, os que se incumbiam de introduzi-los não os podiam pagar por preços mais vantajosos oferecidos por negociantes de outras capitanias” (1949, p.511).

As denominadas drogas do sertão (cacau, cravo, canela etc.) constituíam a fonte de riqueza a que os lusitanos se atiravam. Tais matérias primas exportáveis eram encontradas no interior da floresta, e o gentio era quem melhor poderia recolher a mercadoria no interior da vegetação, já que conhecia bem a floresta, e com facilidade fazia a coleta, como coloca Reis,

Ora, para a identificação das espécies amazônicas que deviam ser colhidas na floresta, o negro africano não era mão de obra

indicada. Essa devia ser solicitada aos contingentes da bugrada local. Daí o descaso pela contribuição africana que não fazia falta. (1961, p.349).

Foi justamente “a pobreza da região Amazônica, o antigo Estado do Maranhão e Grão-Pará, que evitou um sistema de escravidão negra tal como caracterizou o Nordeste do Brasil”, pontua Sue Gross (1975, p.211). Como já se notou, o pauperismo dos moradores é apontado pela historiografia, como um fator restritivo, ao ingresso do cativo africano. De qualquer modo o argumento da pobreza é recorrente nos trabalhos e, aliado a outros fatores, como o extrativismo, contribui na explicação da “ausência negra”.

Contudo, há uma insistência da historiografia na importância da agricultura, ou melhor, na inexistência da monocultura de exportação (ocorrida especialmente no Nordeste açucareiro) como condição para o não desenvolvimento de um sistema de escravidão negra na Amazônia, tal como aconteceu no Estado do Brasil.

Dito de outro modo, o desenvolvimento das *plantations*, esteve intimamente ligado à utilização de maneira abundante a força de trabalho de origem africana. Podemos inferir disso, que o gentio era preterido quando se tratava de atividade agrícola, aliás, é exatamente a afirmativa de Salles, que ao abordar o negro diz: “Este viria depois e se destinaria aos trabalhos da lavoura, a fim de substituir a mão de obra indígena que escasseava rapidamente e não se adaptava aos rudes labores do campo” (2005, p.35). O que já não acontecia nas atividades de coleta no interior da floresta.

Nesse sentido, como já apontamos, o extrativismo era uma importante atividade econômica, com a qual o ameríndio se ocupava preferencialmente. Sobre a relevância do extrativismo como atividade econômica da região, Salles enuncia que “o extrativismo, que

dava algum lucro, era atividade predatória: dela podia ocupar-se o indígena, senhor da terra”. Percebe-se a relação entre extrativismo e utilização da mão de obra indígena. “Assim, a Amazônia era uma região que não oferecia um mercado estável ao tráfico negreiro, já que o negro escasso e caro podia ser substituído eficientemente pelo índio” (2005, p.27,104).

O tráfico que permitia a entrada do elemento africano na região aparece sempre como uma atividade sem vigor, como uma atividade “incapaz” de promover a entrada de braços africanos, especialmente quando tratamos do século XVII e as primeiras décadas do século XVIII. Nessa direção, Reis (1961, p.350) menciona que “as entradas eram pouco frequentes. Os navios que vinham ao Pará tão pouco eram constantes. A região vivia, a certos aspectos, desligada do mundo, mesmo o mundo português”.

Segundo a historiografia, as condições de inserção do africano eram “pouco atrativas” no Grão-Pará, pois não existia um mercado que possuísse condições de absorver trabalhadores africanos, fosse porque sua atividade principal se assentava na mão de obra ameríndia ou pelo fato de não haver recursos. Tal situação contribuiu para que houvesse uma “inconsistência do tráfico”, evidenciada no trabalho citado acima.

Este raciocínio contribuiu para que as investigações quantitativas sobre o tráfico no Grão-Pará não se alargassem. Se por um lado afirmou-se que o negro não foi numericamente expressivo, não se pôde ignorar sua participação na sociedade em questão. Nesse sentido, houve a necessidade de explicar a presença africana em um local onde a presença do índio foi deveras expressiva.

As causas da inserção africana

Segundo a historiografia, havia um contexto adverso para a utilização do africano em larga escala – pobreza dos colonos, extrativismo, abundância da mão de obra indígena e a debilidade do tráfico – na Amazônia colonial, mas os trabalhos não deixaram de apontar a entrada e a contribuição do africano. Os fatores que possibilitaram a introdução dos trabalhadores cativos oriundos da África são diversos e aparecem nos distintos trabalhos.

Dissemos que o indígena era preferido, como força de trabalho na coleta das drogas do sertão, mas quando se tratava da lavoura na Amazônia colonial havia, aparentemente, uma predileção pelo braço africano. Reis argumenta sobre essa questão afirmando que,

No tocante à actividade económica, nos contactos com o gentio da terra, verificadas certas reacções que faziam ao trabalho sedentário, à mudança de técnicas de vida, o caminho foi à utilização da mão-de-obra africana, mais dócil. (1961, p.347).

Havia outro empecilho que comprometia a utilização do gentio na lavoura: o indígena era considerado indolente e, além disso, mais hostil ao apresamento. No mesmo sentido, Salles (2005, p.73), ao retratar o fracasso da lavoura, inclui a mencionada indolência do nativo, como um fator que contribuiu para a “decadência” da lavoura na Amazônia.

A relação entre agricultura e braços negros é uma afirmativa que é apresentada em Reis, haja vista que “a utilização da mão de obra africana, mais dócil e, seguramente, mais fácil de conseguir, conquanto importasse em despesas que nem sempre compensavam pelo menos no imediatismo de sua utilização pelos colonos.” (1961, p.347).

Em Salles (2005, p.26-27), a justificativa para a presença de africanos na referida região ocorreu dentre outros fatores, devido ao desacordo entre colonos e religiosos (especialmente jesuítas) com relação à mão de obra indígena, haja vista que os colonos queriam dominar os indígenas e reduzi-los à escravidão e os jesuítas também os pretendiam para si. Dessas desavenças derivou a introdução da escravaria da África que, promovida pelos jesuítas, representava um acordo. Como último recurso, aceitava-se o negro escravo, que deveria ocupar o lugar do gentio nos trabalhos da lavoura.

Esse conflito, relativo à tutela dos índios, que ocorria entre moradores e religiosos, acabou por incentivar a introdução de africanos nestas paragens; isso acabava por desembocar em outra questão: a da legitimidade da escravidão africana em detrimento da indígena. Dentro do universo católico havia uma espécie de legitimação da escravidão africana, o mesmo não ocorria com relação ao indígena. Nesse sentido, havia uma aceitação de que escravizar africanos era legítimo, ao passo que escravizar índios, não.

É que o negro só teria acesso à fé por meio do cativo. Isso estaria de acordo com os desígnios de Deus e por tal motivo não se poderia pôr em questão a legitimidade da escravidão africana; esta era a doutrina do Padre Vieira, a qual expressava a concepção da época. Por outro lado, escravizar o ameríndio incorria em causar “ofensas” a Deus. Saraiva (1992, p.56), ao analisar a questão da legitimidade da escravatura para o Padre Antônio Vieira, ressalta, resumidamente, que a questão “tratava-se de substituir, junto dos colonos, os índios libertos que seriam colocados sob a administração dos jesuítas. Os negros para os colonos, os índios para os jesuítas”.

A oposição entre religiosos e os colonos somada à ilegitimidade da escravização do gentio são fatores importantes que nos ajudam

a entender, de acordo com a historiografia, os motivos que possibilitaram a atração de cativos africanos para a região, embora a Amazônia oferecesse condições “desfavoráveis” para o ingresso dessa mão de obra.

Com o decorrer do processo de colonização, o número de índios foi diminuindo gradativamente, por conta das guerras e pelos surtos epidêmicos. As epidemias ocorreram nos séculos XVII, XVIII e XIX. Na economia, esses surtos de doenças que enfermavam e matavam muitos índios causavam resultados desastrosos, já que indígenas, como vimos, constituíam força de trabalho fundamental para a sociedade.

Para Chambouleyron, “o impacto das epidemias de varíola sobre os trabalhadores indígenas ensejou uma ‘corrida’ aos africanos, principalmente na década de 1690” (2006, p.81). O resultado das epidemias e das guerras foi a morte de milhares de indígenas, ocasionando uma queda na densidade da população ameríndia, tal situação era atrativa para a aquisição de cativos africanos, já que o contingente local, tão requisitado, diminuía sensivelmente.

A introdução do cativo africano também se explica por conta da experiência brasileira. O sucesso da lavoura açucareira obtido em algumas capitanias do Estado do Brasil fazia com que se acreditasse que a prosperidade alcançada no Brasil tivesse sido obtida graças à utilização do braço africano. Tal perspectiva fica evidente em “inúmeros textos seiscentistas [...], a imagem de que o Estado do Brasil só havia prosperado graças ao uso de africanos torna-se um argumento fundamental para defender o urgente envio de escravos da África”, nos dizeres de Chambouleyron (2006, p.80).

É o que também afirma Salles, ao ressaltar que “a experiência que se realizava no Estado do Brasil, onde o negro substituiu vanta-

josamente o braço indígena, deve ter estimulado essa resolução ou inspirado seus proponentes” (2005, p.27). Na mesma direção, Maria Celestino de Almeida argumenta que “o modelo ideal da economia de *plantation* trabalhada pelo escravo negro, introduzido com sucesso no Estado do Brasil, teria motivado as autoridades a tentar introduzi-lo também na Amazônia” (1988, p.103).

O estabelecimento da lei de liberdade dos índios de 1755, que buscava transformar os índios em vassalos e, por outro lado, a criação da empresa monopolista, permitiram um incremento do tráfico de manépios para a região. Na perspectiva de Nádia Farage, o período pombalino no Grão-Pará foi acompanhado de medidas articuladas,

[...] a formação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, para a comercialização da produção amazônica e introdução sistemática de escravos africanos na colônia; o fim da escravidão indígena; e a retirada do poder temporal dos missionários sobre os aldeamentos indígenas, seguida da expulsão dos jesuítas. (1991, p.34).

O resultado desta política provocou mudanças significativas no cenário amazônico, no que se refere à inserção de cativos oriundos do continente africano, o que, em certa medida, atendeu aos seus objetivos no Grão-Pará, pois houve um incremento e regularização do tráfico, numa tentativa de suprir a mão de obra indígena que, ao menos teoricamente, encontrava-se distante do cativeiro.

O negro na Amazônia Colonial, novas abordagens

As investigações no campo da antropologia nas décadas de 60 e 70 não se deixaram limitar pelas explicações socioeconômicas que diziam que o tráfico de africanos não teve vigor suficiente para que

o negro ocupasse um espaço significativo na sociedade paraense. Neste contexto, surgiram estudos voltados para a investigação do negro na região⁶.

Na década de 80, o interesse sobre o negro no Pará se intensifica com a comemoração do centenário da abolição da escravidão, que fomenta os debates relacionados ao racismo e à escravidão, neste período é reeditado o trabalho de Salles, graças à parceria do Centro de Defesa do Negro no Pará (CEDENPA) com a Secretaria de Estado da Cultura do Pará. Neste mesmo período, são publicados artigos relacionados ao tema, como “Africanos na Amazônia: cem anos antes da Abolição” de Arlene Marie Kelly-Normand (1988). Outra publicação que deve ser mencionada é a cartilha do CEDENPA (1988).

As pesquisas relacionadas ao tema foram se avolumando e o interesse de Anaíza Vergolino e Napoleão Figueiredo em investigar os cultos afros de Belém, buscando descobrir suas áreas de procedência e as referências de manifestações religiosas mais antigas, não alcançaram seus objetivos iniciais. Entretanto, produziram um trabalho ímpar, pois não se conformaram em analisar a participação do negro unicamente na perspectiva da *plantation*, apontaram que o tráfico para a região possuía características distintas daquele realizado em outras regiões do Brasil. Além disso, sistematizaram e compilaram a documentação do Arquivo Público do Pará referente ao negro no período colonial.

Os trabalhos voltados para análise dos quilombos/mocambos

6 - SALLES, Vicente. “O negro no Pará: sob o regime de escravidão”. Rio, Fundação Getúlio Vargas & Univ. Fed. do Parti, 1971. 336 p.; VERGOLINO e SILVA, Anaíza. “Alguns elementos para o estudo do negro na Amazônia”. Belém, Museu Paraense E. Goeldi, 1968. (Publ. Avulsas, 8); “O negro no Pará: uma notícia histórica”. Antologia da Cultura Amazônica. Belém, Amazônia: Ed. Culturais, 1971. (Antropologia e Folclore, v. 6). “O Tambor das Flores; estruturação e simbolismo ritual de uma Festa da Federação Espírita Umbandista e dos Cultos Afro-Brasileiros no Pará”. Campinas. Inst. Filosofia e C. Humanas, 1973. (Projeto de Pesquisas para tese de Mestrado em Antropologia Social, Univ. Estadual de Campinas).

também possibilitaram uma maior visibilidade ao negro na região, as publicações de Rosa Acevedo (1988), Edna Castro (2004), Eurípedes Funes (1995) e Flávio Gomes (1997) são valiosas contribuições para o estudo da presença africana na região. Com tantos quilombos, a questão da chegada destes africanos na região tornou-se uma questão pungente.

Com a publicação do livro *Escravidão negra no Grão-Pará* em 2001, José Maia Bezerra Neto, sensível à questão da escravidão africana na Amazônia e ao aumento dos trabalhos que versavam sobre a temática, sintetizou no seu mencionado trabalho boa parte dos conhecimentos que haviam sido produzidos sobre a escravidão no Pará. Além disso, o autor realizou análises e críticas importantes, que serão apontadas nos parágrafos seguintes, com isso é o historiador que tem capitaneado e alavancado as pesquisas sobre os distintos aspectos da escravidão negra no mencionado Estado.

Os artigos de Rafael Chambouleyron também contribuíram de maneira significativa para a compreensão de aspectos importantes relacionados a escravização de africanos especialmente sobre o tráfico no século XVII e meados do século XVIII, os trabalhos *Suspiros por um escravo de Angola* (2004) e *Escravos do Atlântico Equatorial* (2006) são exemplos de produções com análises importantes sobre o tráfico para um período considerado de relevância secundária para a historiografia. É necessário pontuar que além das investigações locais, a contribuição de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, por meio de artigos, notas e outros trabalhos acadêmicos têm sido crescente, teremos a oportunidade de ir mencionando e comentando os principais no decorrer de nossa argumentação.

Ainda que os trabalhos venham se avolumando, de acordo com Patrícia Sampaio (2007, p.02), “usualmente, o tema da escravidão

na Amazônia provoca estranhamento porque já se tornou comum afirmar que sua presença foi pouco significativa na economia regional dos séculos XVII e XVIII”. Já nos referimos de maneira sintética aos avanços nos trabalhos e publicações sobre o tema, vamos agora nos deter sobre os principais argumentos das novas abordagens.

Esse “estranhamento” ao qual se referiu Patrícia Sampaio foi construído nos clássicos da história econômica, que criaram uma dicotomia entre atividade extrativa versus *plantation*, como aponta Chambouleyron:

A historiografia insistiu nesta contradição para entender a economia amazônica. Em vários trabalhos como os escritos por Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Roberto Simonsen, Nelson Werneck Sodré e Arthur Cezar Ferreira Reis, a economia [...] foi pensada comparativamente a outras experiências coloniais – notadamente o Nordeste açucareiro- revelando o fracasso da implementação de uma economia baseada na escravidão africana e no desenvolvimento de *plantation*. (2007, p.04).

No modelo estabelecido pelos trabalhos de história econômica, há sim, uma ausência de africanos; essa leitura cristalizou-se e, por tal motivo, não parece “normal” vislumbrar esse sujeito no cenário da Amazônia colonial. Como bem colocou Vergolino, “o número de negros escravos entrados na Amazônia colonial foi bem menor que aquele introduzido no Nordeste, contudo, a questão que se coloca não é a de inverter as cifras do tráfico. Trata-se, isto sim, de se duvidar do vazio humano.” (1990, p.31).

Alguns pesquisadores não acataram uma explicação que entende a Amazônia Colonial como área periférica ou local do insucesso, o que os permitiu avançar para outros meandros da presença africana na Amazônia. Nesse sentido, os trabalhos buscaram perceber a sociedade que investigavam não naquilo em que ela se assemelhava as

demais regiões ao invés disso apuraram o olhar para perceber que a Amazônia colonial possuía suas peculiaridades e sua lógica própria.

Nessa perspectiva, Bezerra Neto (2001, p.18) destacou que “não se deve buscar nas experiências das sociedades coloniais existentes em parte do mundo colonial lusitano a compreensão para o tipo de sociedade colonial surgida na região Amazônia”. Para dar sustentação ao seu argumento, o autor evidencia que, no cenário em questão, houve o imbricamento das relações sociais envolvendo o estabelecimento do extrativismo das drogas do sertão, o apresamento de índios e a existência de uma agropecuária voltada para o mercado, com a consequente utilização do trabalho escravo africano. Essa ligação estreita entre tais elementos constituía um de seus pilares, é por isso que na perspectiva do mesmo deve-se evitar a leitura da Amazônia como área periférica da América Colonial Portuguesa. No que diz respeito ao extrativismo é importante salientar que ele não significou uma exclusão de outras atividades econômicas. Antes, houve a coexistência do extrativismo com outras atividades, como a agricultura e atividades criatórias. Para Bezerra Neto,

[...] o processo de colonização lusa na Amazônia implicou igualmente no estabelecimento de uma economia e sociedade lastreadas em atividades agrícolas e criatórias voltadas para o mercado, explorando igualmente o trabalho cativo dos índios e, sobretudo, o trabalho escravo de origem africana”. (2001, p.17).

Essa ideia de que extrativismo, agricultura e atividades criatórias não se excluíam é relevante, pois esta leitura algumas vezes impediu que fossem notadas as especificidades da sociedade a qual nos referimos. Como defende Bezerra Neto,

[...] é preciso também perceber as especificidades do mundo co-

lonial português existente na região amazônica, por si mesmo distante, distinto e diferenciado do restante da América Portuguesa, seja o Nordeste ou o Centro-Sul. (2001, p.17).

Nesse sentido, podemos pensar com um maior cuidado, a particularidade da região ao invés de compararmos realidades distintas, como já evidenciamos. Outro equívoco que deve ser repensado é o de que a mão de obra indígena e africana se excluía. Pelo contrário, elas coexistiam, como já evidenciou Chambouleyron (2004, p.105-106), “escravos africanos e trabalhadores indígenas (livres ou escravos) não eram pensados de forma incompatível”.

Se por um lado os colonos eram desejosos de adquirir o indígena para realizar as mais diversas funções, por outro queriam o negro para realizar inúmeras atividades, especialmente o trabalho na agricultura. Não era demais solicitar mão de obra distinta para uma sociedade que se dizia carente de braços para o trabalho.

O tráfico incipiente é outra questão que foi redimensionada, pois se numericamente não fora tão expressivo como para Bahia e Rio de Janeiro foi/é preciso avançar para perceber as motivações que fizeram com que tal comércio fosse distinto. Nesta direção, Chambouleyron (2004, p.81) aponta que “o tráfico negreiro ao longo do século XVII e início do século XVIII se organizou a partir de pressupostos diferentes do tráfico brasileiro”. O autor chama atenção para o fato de que o tráfico para o Maranhão e Grão-Pará era organizado a partir da Coroa, diferentemente de outras praças como Bahia, Pernambuco ou Rio de Janeiro.

Nas capitanias do Grão-Pará e Maranhão (século XVII e meados do XVIII), ainda na perspectiva de Chambouleyron, o tráfico se organiza em razão de elementos outros como as epidemias, as leis de liberdade indígena e os interesses da Fazenda Real na região. É vá-

lido também lembrar que as políticas formuladas pela coroa tinham relação com as especificidades locais já que o governo da Amazônia Portuguesa permaneceu separado do governo do Estado do Brasil por quase duzentos anos. Nesse sentido, o tráfico era distinto, como era distinta a realidade amazônica.

Considerações finais

A historiografia da década de 70, e até meados da década de 80, baseada nos argumentos de pobreza dos moradores, no extrativismo e na facilidade de acesso a farta mão de obra indígena, em certa medida minimizou a presença africana no Pará, entretanto os debates acalorados durante as comemorações do centenário da abolição contribuiu para alterar este quadro e vem ocorrendo uma sensível modificação, na perspectiva que se tinha sobre o negro, pois as pesquisas e o interesse dos estudiosos sobre a região vêm se ampliando.

Parte considerável dos devedores e opositores da empresa mercantil desejavam a extinção do monopólio e o conseguiram em 05 de janeiro de 1778. Aqueles que antes reclamavam da ação da empresa monopolista, no período posterior continuavam reclamando das dificuldades em obter trabalhadores oriundos da África, inclusive havia um saudosismo dos tempos em que a Companhia de Comércio fornecia cativos a prazo.

No que diz respeito aos aspectos numéricos, após o fim do monopólio a metrópole buscou estimular o comércio de almas, em direção ao Grão-Pará e Rio Negro. Isso ocorreu especialmente por meio da isenção de impostos. Tais isenções foram especialmente direcionadas para o reino de Angola, ainda que tenha incluído outros portos como do Estado do Brasil como Rio de Janeiro, Bahia e Pernambu-

co. O redirecionamento deste comércio para o Atlântico Sul é curioso, porque ocorre 21 anos antes do Tratado de 1815, que proibia este comércio ao norte do Equador, de onde comumente vinham a maior parte dos cativos africanos para a Amazônia colonial.

Referências

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. **Agricultura no delta do rio amazônicas: colonos produtores de alimentos em Macapá no período colonial.** A escrita da história paraense. Belém: NAEA/UFPA, 1998.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; CASTRO, Edna. **Negros do Trombeta:** Guardiões dos matos e rios, Belém: NAEA / UFPA, 1998.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Maria Celestino de. **Trabalho compulsório na Amazônia:** séculos XVII-XVIII. Revista Arrabaldes, ano I, n° 2 (set-dez, 1988).

ASSIS, Marcelo Ferreira de. **Tráfico atlântico, impacto microbiano e mortalidade escrava,** Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1830. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2002.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará:** sécs. XVII-XIX. Belém; Paka-Tatu, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Economia e Sociedade em áreas coloniais periféricas:** Guiana Francesa e Grão-Pará 1750 e 1817. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1984.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional.** São Paulo: Difusão Europeia, 1962.

CARTILHA DO CEDEMPA. **Raça Negra:** A luta pela liberdade. Belém, 1988.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Suspiros por um escravo de Angola.** Discursos sobre a mão-de-obra africana na Amazônia seiscentista.

Belém: *Humânitas*, vol.20, n° 1/2 (2004), pp. 141-63.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Escravos do Atlântico equatorial**: tráfico negreiro para o estado do Maranhão e Pará (séculos XVII e início do XVIII). *Revista Brasileira de História*, vol.26, n° 52(2006).

CHAMBOULEYRON, Rafael. **O governo dos sertões**. Açúcar, aguardente e índios na Amazônia Colonial. Texto apresentado no Seminário de Estudos Coloniais/UFPA, outubro de 2007.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões**: os povos indígenas no rio branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.

FERREIRA, Roquinaldo Amaral. **Dos sertões ao Atlântico**: tráfico ilegal de escravos e comércio lícito em Angola, 1830-1860. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Companhia das Letras, 1997

GROSS, Sue Anderson. **Labor in Amazonia in first half of the eighteenth century**. *The Americas*, vol. XXXII, n° 2 (October 1975), pp. 211-21.

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra e os Pântanos**: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX). Campinas-SP, 1997.

KELLY-NORMAND, Arlene Marie. **Africanos na Amazônia cem anos antes da abolição**. Belém: *Cadernos do CFCH*, vol. 18 (out.-dez. 1988).

IANNI, Otávio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

PEREIRA, Manuel Nunes. A introdução do negro na Amazônia. **Boletim Geográfico – IBGE**. vol.7, n ° 77 (1949). pp. 509-15.

PEREIRA, Manuel Nunes. Negros escravos na Amazônia. **Anais do X Congresso Brasileiro de Geografia**. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia, 1952, vol. 3, pp. 153-85.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **O negro na empresa colonial dos portugueses na Amazônia**. Actas do Congresso Internacional de História dos Descobrimentos. Lisboa: Comissão Executiva das Comemorações da Morte do Infante Dom Henrique, vol. V, II II parte, 1961, pp. 347-53.

RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa**: marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Escravidão e Liberdade na Amazônia**: notas de pesquisa sobre o mundo do trabalho indígena e africano. 3º Encontro de Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Florianópolis, 2007. Disponível em <http://www.labhstc.ufsc.br/pdf2007/53.53.pdf>. Acesso em 18 e janeiro de 2008.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Administração colonial e legislação indigenista na Amazônia portuguesa. In: Mary del PRIORE & Flávio dos Santos GOMES (Orgs.). **Os Senhores dos Rios**. Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003, pp. 123-39.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime de escravidão. 3. edição. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SARAIVA Antonio José. O Padre António Vieira e a questão da es-

cravatura dos negros no século XVII. In: **História e utopia**. Estudos sobre Vieira. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

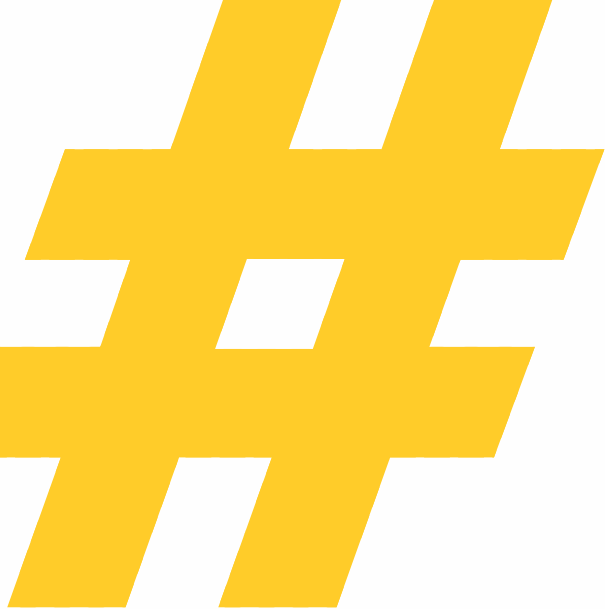
SCHWARTZ, Stuart. **Escravos roceiros e rebeldes**. Trad. Jussara Simões. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

SHIKIDA, Claudio. **Apontamento sobre a economia política da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão**. Rio de Janeiro: IBEMEC, 2007.

SILVA, Marley Antonia Silva da. **O que se precisa para o adiantamento das lavouras**. Tráfico negreiro no Grão-Pará com o fim da Companhia Geral de Comércio (século XVIII). Belém: Monografia de graduação em História apresentada a Universidade Federal do Pará, 2008.p.42

VERGOLINO-HENRY, Anaíza & FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **A presença africana na Amazônia colonial: uma notícia histórica**. Belém: Arquivo público do estado do Pará, 1990.

VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difusão Europeia, 1966.



Capítulo X

*Educação permanente e formação contínua
de professores da educação básica do
município de Nina Rodrigues – MA*

Maria José Quaresma Portela Corrêa

“O educador se eterniza em cada ser que educa.”

Paulo Freire

Considerações iniciais

A educação permanente confunde-se frequentemente com outros conceitos. Um deles é o de educação continuada. A educação permanente refere-se ao processo educativo que pode ocorrer em qualquer altura das nossas vidas, nos mais variados contextos.

Quanto à educação continuada, pode-se afirmar que é um processo permanente que se inicia após a formação básica e tem como objetivo atualizar e melhorar a capacidade de uma pessoa ou grupo, frente à evolução técnico-científica e às necessidades sociais. É um processo que inclui experiências posteriores que ajudam as pessoas a aprender competências importantes para o seu trabalho. A educação continuada também é definida como algo que englobaria as atividades de ensino após o curso de graduação com finalidades mais restritas de atualização e aquisição de novas informações.

Entretanto, a literatura continua registrando uma variedade de expressões, sendo as mais frequentes: treinamento em serviço, educação no trabalho, educação em serviço, educação continuada e educação permanente, conceitos que foram surgindo de acordo com a época, porém, mantendo significados semelhantes, tratados como sinônimos, podendo ser atribuídos aos programas de capacitação inicial para o trabalho, estudos científicos como graduações, especializações, cursos de aperfeiçoamentos ou de atualização científica e tecnológica (MELO, 2007).

Educação permanente

Na década de 1980, de acordo com a lógica freiriana, surge o conceito de competência processual, no qual inclui tanto as experiências de nível individual quanto coletiva. Esta abordagem contribuiu para que se ampliasse o conceito de educação permanente que é orientada para enriquecimento da essência humana e suas subjetividades em qualquer etapa da existência dos seres humanos e não somente de educativo. Não foram desenvolvidos enfoques que respondam especificamente à majoritária população juvenil assistida pelos trabalhadores, pois o ser humano vive em processo contínuo de aprendizado, a cada dia se aprende algo novo e isso também enriquece o conceito de educação permanente (MELO, 2007).

Como destaca Requejo (2005), pode se retomar a história e perceber que o ser humano, desde os seus primórdios, já passou por transformações, uma vez que o mundo e as pessoas mudam, logo, o conhecimento também se modifica. Isto permite afirmar que, de certa forma, a educação permanente sempre existiu, pois representa o acompanhamento das mudanças pelas quais o indivíduo passa.

Requejo esclarece que é indiscutível a necessidade que o ser humano tem de passar por transformações:

A sua própria condição biológica e social obriga-o a viver numa dialética entre adaptação e mudança, tentando integrar na sua aprendizagem os três tipos de circunstâncias em que mergulhou: as circunstâncias naturais (não humanas), as circunstâncias construídas e as circunstâncias sociais. (2005, p.15).

A educação permanente e a educação de adultos têm sido temas muito discutidos e estudados nestas últimas décadas, tanto na América como na Europa, e em muitas outras regiões onde é patente a

preocupação com o desenvolvimento humano. A repercussão dessas temáticas deve-se a dois fatos essenciais: o entendimento, no decorrer dos anos, da real importância da educação permanente, sob um prisma holístico, na medida em que é transversal a toda a vida do indivíduo; e a noção de educação de adultos, como parte integrante da educação permanente no âmbito teórico, empírico e socioeducativo.

É importante lembrar que, embora os conceitos tenham aspetos em comum, e, por vezes, se confundam, a educação permanente é diferente da educação de adultos, visto que a primeira é mostrada claramente como um processo que abrange a vida inteira do indivíduo, assim como em todas suas fases, como referimos acima, enquanto a segunda relata apenas uma das etapas de formação do ser humano (REQUEJO, 2005).

Destaca-se, no primeiro momento, o processo de educação permanente para depois desenvolver a educação permanente e a educação de adultos sob um prisma epistemológico e socioeducativo, caracterizando ainda os tipos e práticas da educação de adultos.

A educação permanente tem sido alvo de destaque, principalmente na década de setenta do século XX. E na elaboração do conceito, desde o aparecimento do termo “educação permanente”, em 1972, foi consensual que a UNESCO se envolvesse com a educação permanente, valorizando o significado do termo de forma geral. No entanto, a expressão só ganhou notoriedade em 1976, coincidindo com uma publicação da UNESCO acerca da educação.

É importante ressaltar que vários autores ajudaram para que esta ideia se tornasse algo sólido. Dave (1979) destaca nas suas pesquisas os fundamentos da educação permanente. Para ele, são três os campos de ação que fundamentam a educação permanente:

- Razões epistemológicas: permitem deduzir que a vida é uma

constante aprendizagem, que o conhecimento evolui sempre;

- Razões tecnológicas e laborais: no mundo do trabalho se faz uso das tecnologias, há a necessidade do apoio da tecnologia, isto significa que há evolução, que terá como consequência a exigência de formação constante, devido à necessidade de qualificação;

- Razões culturais: a cultura deve ser transmitida para várias gerações, por isso mesmo alcança um largo espaço em toda a vida do ser humano.

Constata-se que é a união de todos os campos de fundamentação da educação permanente que contribuirá para um entendimento mais amplo do que vem a ser e como está a se apresentar a educação de adultos em qualquer âmbito de estudo.

A educação permanente é um processo de ordem natural que pode ocorrer em qualquer época, lugar, ou fase da vida do ser humano, independente da cultura e outros aspectos que surjam de repente. São as diversas circunstâncias de vida das pessoas que promovem o processo de aprendizagem (REQUEJO, 2005). Para se entender o conceito de educação permanente, termo esse que é muito utilizado na área da saúde também, é preciso avaliar conceitos como o de “sociedade de aprendizagem”, uma vez que o ser humano vive em ambientes em que a aquisição da aprendizagem é propícia e ocorre de diversas maneiras, o que demonstra que, desde as sociedades mais antigas, há várias formas de educação com características que coincidem com aquilo que hoje designamos por educação permanente.

A educação permanente foi alvo de estudos de vários autores que se dedicaram a estudar a prática da educação em contextos de educação de adultos, como o pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, autor de várias obras, dentre as quais, *Política e Educação*

(2001), *Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992) e *Pedagogia do Oprimido* (1987), cuja preocupação com o que corresponderia ao seu conceito para a sociedade e o que seria formação contínua que aliada à educação permanente, está em muitos trabalhos através dos quais Paulo Freire pretendia mostrar que a educação permanente não se enquadra num âmbito ideológico, mas numa questão prática:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 2001, p.12).

Freire (2001) ressalta que não é possível passar pelo processo formativo sem estar pronto às modificações e influências do processo histórico; isto é, qualquer um deve estar “entranhado numa prática educativa” (FREIRE, 2001, p.13) onde o autor quer dizer que há marcas que permanecerão para a vida de todos durante a sua existência.

As ideias de Freire (2001) coincidem com as de Requejo (2005) no que diz respeito aos objetivos da educação permanente. O último ressalta três aspectos que merecem destaque, no quadro do que a educação permanente significa e do porquê de sua existência:

- 1) Corresponde a todas as etapas da vida humana e deve adaptar-se a graus crescentes de maturidade;
- 2) Deve definir os procedimentos, métodos e meios do processo educativo;
- 3) Deixará de ser uma mera adaptação às condições mutáveis,

passando a construir o fator mais importante de libertação, de coragem e, definitivamente, de vida autêntica (REQUEJO, 2005, p.13-14).

Educação de adultos

A educação de adultos atualmente é uma necessidade. A sociedade contemporânea requer formação continuada ao longo da vida e por toda a vida, o que pode significar que o poder público e os movimentos sociais têm de encontrar estratégias para colocar na escola os adultos e jovens que não tiveram oportunidade ou não quiseram estudar na idade adequada, bem como noutros contextos de aprendizagem.

Constata-se que a educação de adultos vai muito além do que se possa imaginar como composição de um eixo maior (educação permanente) ou de um simples conceito. Corresponde à uma exigência digna de atenção no meio educacional, além disso, molda-se e vai moldando os sujeitos que nela estão envolvidos.

Há uma estreita relação entre a educação de adultos e a educação permanente, os adultos são os que mais necessitam de adquirir conhecimentos novos, devem atualizar-se no decorrer do tempo. E, nesse sentido, o acordo de Nairobi (UNESCO, 1976) é um marco fundamental para a educação permanente, uma vez que antes não havia acordo algum que explanasse a necessidade de estudos mais significativos nessa área (REQUEJO, 2005).

Tornam-se claras as implicações que o conceito de educação permanente pode representar, dentre elas, se pode exemplificar os caminhos que pode percorrer, demonstrando claramente que a educação permanente é mais do que o sistema de ensino que a EA demonstra, pois não é limitada – atende às necessidades totais

das fases da vida humana, da infância à idade adulta, até mesmo, à terceira idade, não é setorizada, concluindo-se, portanto, que é integral, que está presente em todos os grupos sociais da sociedade civil organizada.

Para entender a educação de adultos, faz-se necessário que se analise especialmente o seu conceito. Loureiro (2009) chama a atenção para uma questão que merece a nossa atenção: o conceito criado pela UNESCO, em 1976, está incompleto em razão de não se referir à educação informal como parte integrante da educação de adultos.

Entretanto, essa lacuna do conceito de educação de adultos foi refeita na *V Conferência sobre Educação de Adultos*, ocorrida em 1997, quando foi reelaborada a nova definição que também contempla a educação informal. Mesmo reelaborado, esse novo conceito apresenta uma nova falha, visto que se passou a afirmar que:

A educação de adultos passou a ter então o seguinte conceito: o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional, existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998, p.16).

Ao se analisar essa definição, constata-se que houve uma inversão dos termos educação de adultos e educação permanente: “não é a educação de adultos que compreende a educação permanente, mas

sim o contrário.” (LOUREIRO, 2009, p.04). Fato este que também é compartilhado por Dominguez ao relacionar que:

A educação permanente conceptualiza-se como um processo que engloba todas as idades, que abarca muitos tipos de estruturas formais, não formais e informais. Ao mesmo tempo, remete para múltiplas e diferentes experiências de aprendizagem que se integram no cenário da vida quotidiana. (2000, p. 274).

A educação de adultos para ser compreendida com mais clareza, e nos seus diversos aspectos, deve se basear em algumas teorias, tais como a teoria psicológica do ciclo vital, considerada importante por analisar todas as fases de vida do ser humano; para tentar explicar o seu desenvolvimento, e não considerar apenas a variável idade cronológica (REQUEJO, 2005). Levar em conta que ocorrerão mudanças sociais, biológicas e psicológicas no ser humano e que essas mudanças designarão, num contexto social ou cultural, as experiências construtivas da sua aprendizagem significativa.

Para Loureiro (2009), a educação de adultos representa um dos segmentos da educação permanente. Ao se iniciar o processo educacional nas crianças, em casa, na rua, na escola, em processos formais ou informais, a educação permanente já contribui para a formação do caráter e da personalidade do indivíduo, e, de acordo com os fatos que ocorrerão em sua vida, há situações em ficarão para sempre registradas no seu ciclo vital, e essas experiências apresentadas no quotidiano não se manifestam somente na infância, mas, também na adolescência e em toda a fase adulta do indivíduo.

Há outra teoria que ajuda a entender que a educação de adultos, é a teoria da competência educativa, que se traduz como a real missão da educação de adultos. Mezirow parte do princípio de que:

O objetivo comum e básico da educação é fomentar as condições, as destrezas necessárias para que o adulto compreenda a sua experiência através de uma participação livre do discurso, por meio do diálogo, como o tributo mais significativo do ser humano e como forma de interação social. (Mezirow apud Requejo, 2005, p.136).

A competência educativa é que gera autonomia no adulto, pois o diálogo e a interação favorecerão o ser completo (Requejo, 2005), favorecendo a reflexão, a conquistar liberdade de expressão, escolha e independência.

educação permanente, educação de adultos, educação de jovens e adultos, todos esses conceitos são importantes, porém a aprendizagem adquirida ao longo da vida é um bem precioso a todas essas pessoas que estão na fase adulta, jovem ou idosa de revelar sua cultura, seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Educação continuada

A educação formal em qualquer modalidade ou nível necessita de formação contínua para professores e no atual contexto está sendo debatida por ser uma necessidade para atender às necessidades dos professores da educação básica que não tem a formação inicial e contínua para atuarem em sala de aula, e assim poderem encontrar estratégias de ensino em que a aprendizagem seja a prioridade.

A formação continuada de professores é um tema indispensável quando se discute sobre a melhoria da educação brasileira, considerando que este é um elemento fundamental para que o docente diante da complexidade do trabalho educacional exerça a sua prática diante das demandas exigidas no atual contexto brasileiro (SOUSA; FONSECA, 2015).

Portanto, para compreender o processo de formação de educadores, não se deve fazer uma análise direcionada apenas para a formação inicial, mas também para a formação continuada, vivenciada na rede de ensino e das escolas. É importante destacar, bem como questionar, se esta formação continuada contribui para a prática docente dos professores.

Sem formação, a prática docente estará certamente comprometida. [...] A pertinência desse tema é do interesse de toda a sociedade, que é, em última instância, a maior interessada em resolver o problema da formação dos professores, no contexto de um país onde, hoje, 25% dos professores não detêm a formação exigida para exercerem a sua profissão no nível da educação básica. O estudo desse fenômeno é, assim, absolutamente necessário, tendo em atenção às consequências nefastas que dele podem advir para toda a sociedade (NEVES, 2012, p.27).

A autora salienta o problema da falta de formação adequada aos professores que estão em sala de aula na educação básica sem possuírem cursos de licenciatura ou graduação pois, como ela se pronuncia, as consequências são nefastas para a sociedade.

Entende-se por educação continuada, aquela realizada ao longo da vida, continuamente. Ela é inerente ao desenvolvimento do ser humano e está relacionada com a ideia de construção dele. Essa formação continuada voltada para professores é considerada uma modalidade de educação de adultos (LOUREIRO, 2008). A educação permanente e a educação de adultos têm sido temas muito discutidos nas últimas décadas, na América e na Europa, e em muitas regiões onde é patente a preocupação com o desenvolvimento humano (NEVES, 2012, p. 29).

Segundo Arroyo (2007), o governo Federal trouxe incentivo financeiro para as escolas públicas, determinando a criação do Sis-

tema Nacional de Educação a Distância com a intenção de promover o acesso à formação continuada para o professor. Esse tipo de formação torna-se importante, por alcançar qualquer professor em qualquer parte do país, articulando formação inicial, melhoria nas condições de trabalho, salário e carreira.

A formação continuada de professores não é uma preocupação atual, pois, como demonstra Andaló,

As experiências mais antigas de que se tem notícia datam do início dos anos 60, sendo que foi nesta época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP promoveu em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos. (1995, p.67).

A educação de adultos, da qual faz parte a formação profissional contínua, como referimos, tem algumas singularidades, sendo uma das grandes distinções entre a educação de adultos e as demais modalidades, o processo de aprendizagem em si mesmo, já que na educação regular os alunos se adaptam ao currículo, enquanto na EA se deve considerar os saberes prévios dos alunos, o que ainda não ocorre no Brasil. É por essa razão que todo debate em torno da formação do educador e do exercício da função educativa tem esbarrado na dificuldade da persistência da velha “tendência em manter indefinida e imprecisa a “primeira” e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre sua formação e a função exercida” (ROMÃO, 2006, p.23).

Como refere Neves:

É importante destacar que a visão que se tem sobre a educação

de adultos não é exatamente coincidente em todos os países; no Brasil, por exemplo, quando se fala em educação de adultos, pensa-se quase exclusivamente em alfabetização ou em educação compensatória. O que é compreensível, uma vez que no País existem, em pleno século XXI, segundo dados da UNESCO, catalogados no Anuário Brasileiro de Educação, “13,2 milhões de analfabetos adultos”. (2018, p.45).

Para Oliveira (2005), o conceito de adulto é do indivíduo maduro o suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade. Entretanto, a maturidade humana apresenta certa complexidade para a definição dos seus limites e por isso varia de cultura para cultura.

Sobre a educação de adultos, Loureiro e Guedes, destacam que:

A educação de adultos pode ser um fator de desenvolvimento local, de mudança social, pode contribuir para a integração social dos menos favorecidos (CANÁRIO 1999; LOUREIRO, 2008; MELO 2008; UNESCO, 2010). No entanto, muitas de suas ofertas educativas, sobretudo no âmbito escolar, ou seja, as referentes à educação compensatória, e também as de âmbito profissional, isto é, as que organizam tendo por pano de fundo o mercado de trabalho, assentam em modelos que se afastam claramente dos adultos que procuram tais ações educativas. (2016, p.215).

Em relação à formação continuada dos professores, especialmente a voltada para os docentes sem a formação inicial necessária, mas que estão atuantes na educação básica, os autores afirmam que a educação de adultos promove desenvolvimento local e mudança social, porém, essas formações se afastam dos adultos que procuram as ações educativas, de modo a provocar um abandono bem maior do que o considerado normal.

Para que a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser

significativa para o professor, especificamente no que se refere ao seu cotidiano profissional. As atividades de capacitação docente que apresentam baixa eficácia ocorrem por estarem desvinculadas da prática pedagógica, e não traduzem projetos coletivos e institucionais, além do que as dificuldades de hospedagem, transportes, lidar com as mídias, trabalhar e estudar ao mesmo tempo são alguns fatores que prejudicam as formações de professores.

Metodologia

Este capítulo destina-se a descrever o percurso metodológico realizado no decorrer dessa pesquisa, que é uma investigação de caráter qualitativo, e se caracteriza como uma investigação descritiva e interpretativa, que tem como foco de estudo a análise da formação inicial e contínua de professores da educação básica do município de Nina Rodrigues – MA.

A pesquisa qualitativa envolve o uso de dados qualitativos obtidos em entrevistas, documentos e observações para a compreensão e explicação de fenômenos. As pesquisas qualitativas são encontradas em muitas disciplinas e campos, usando vários enfoques, métodos e técnicas (DIAS; SILVA, 2010).

O município maranhense palco dessa investigação tem pouco mais de 15 mil habitantes, sua maior fonte de renda é lavoura de subsistência e os programas sociais do Governo Federal, tais como: aposentadorias e BPC do INSS, Programa Bolsa Família e Bolsa Escola e a Prefeitura Municipal, que tem muitos funcionários públicos, sendo, portanto, mais um município brasileiro que necessita do mais básico para que seus habitantes tenham uma vida digna.

Para desenvolvimento da metodologia, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e de cam-

po. Esta última envolveu os professores da educação básica da rede municipal os quais são discentes dos cursos a distância de Licenciatura em Pedagogia, Geografia, Matemática, e Letras do Polo da Universidade Aberta do Brasil localizada na sede do município em convênio celebrado entre o MEC, Prefeitura Municipal e IES (Instituições de Ensino Superior) do Estado do Maranhão.

A questão principal a ser discutida neste trabalho é:

A importância da formação inicial e contínua de professores da educação básica da rede municipal. Qual a razão do abandono das formações voltadas para esses professores e alunos?

O método utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso, conforme já referido acima, no qual trataram-se os dados coletados através de análises interpretativas que permitiram uma aproximação o mais fiel possível dos questionários respondidos pelos entrevistados, no caso desta investigação, professores da rede municipal e alunos de licenciatura ofertados no polo UAB.

Foram realizadas 10 entrevistas com professores sobre formação contínua e alunos dos cursos acima mencionados.

Análise dos resultados obtidos nas entrevistas

Aqui são apresentados os resultados da investigação e interpretados a partir da análise de conteúdo, baseados na exploração do material e no tratamento dos resultados. Conforme já referido, durante a pesquisa foram realizadas 10 entrevistas direcionadas aos envolvidos nos cursos da Educação a Distância de um polo da Universidade Aberta do Brasil de município Nina Rodrigues - MA, cursos estes que fazem parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em Instituições de Ensino Superior Público.

As entrevistas foram realizadas com 04 professores atuantes na Educação Básica do município e que estudam os cursos pesquisados, Pedagogia, Geografia, Matemática e Letras na modalidade a distância.

O principal objetivo deste capítulo é o de conhecer as perspectivas dos entrevistados sobre o abandono da formação/curso, mais precisamente sobre: o reconhecimento da existência do problema do abandono e as razões que provocam essa evasão.

Procurou-se saber a opinião dos entrevistados relativamente a este fenômeno para, posteriormente, os mesmos entrevistados proporem estratégias de combate ou minimização das graves consequências do abandono para a educação.

A primeira questão investigada foi voltada para os alunos da formação inicial estudantes no Polo UAB localizado no município campo desta pesquisa.

Foram apontadas por eles as seguintes razões: interesse em aprender métodos que mantenham alunos com um histórico de vida sofrido em sala de aula e alfabetizados; oportunidade de poder estudar no próprio município sem sair da própria casa; Com a finalidade de somar novos conhecimentos; oportunidade de melhorar cada vez mais meus conhecimentos e considerando a oportunidade de um polo na minha cidade; querer estar informada das teorias de ser professora.

Ensinar e estudar a distância não são tarefas fáceis e ambos os atores diretamente implicados - professor e aluno - precisam passar por uma mudança cultural. Percebe-se que as respostas dadas pelos alunos demonstram que estão realmente interessados em aprender e se tornarem bons professores.

Para Belloni (2006), a EAD permite ao aluno maior autonomia,

já que o ensino está voltado muito mais ao estudante do que ao professor em sala de aula. As experiências do aluno são parte preponderante da sua aprendizagem, e autonomia e autogestão são termos comuns à prática da educação a distância. Belloni (2006) pontua ainda que, mesmo que a aprendizagem autônoma esteja em estágio embrionário e longe do ideal, o aluno deixa de ser objeto ou produto para ser o próprio sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem.

A próxima questão foi voltada para os professores-tutores que atuam com esses alunos sobre o abandono dos cursos.

De acordo com os professores entrevistados, são vários fatores que contribuem para que os educadores abandonem seus cursos, sejam de formação inicial ou continuada. Os mais citados foram: analfabetismo digital, falta de feitura, distância entre suas residências e o Polo e não conseguir se identificar com o ensino mediado por tecnologias.

As causas do abandono são várias e cada uma revela que, por trás de uma desistência, há questões de ordem pessoal, socioeconômica, institucional e geográfica que merecem um olhar mais atento das instituições envolvidas na formação.

Os professores entrevistados consideram que as maiores medidas de combate são de responsabilidade de todos os integrantes da EAD, como:

- Melhorar o processo de seleção, promover a organização;
- Fomentar o compromisso dos profissionais envolvidos (professores, coordenadores);
- Oferecer disciplinas de nivelamento no início do curso;
- Melhorar as infraestruturas (laboratórios, bibliotecas);
- Disponibilizar orientação pedagógica para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas.

De forma um pouco mais pormenorizada apresenta-se o entendimento do Professor 1, para quem as medidas para combater o abandono são:

1. Motivação – sabemos que as pessoas que buscam a EAD vão em busca de qualificação e melhores salários. Apesar disso, desistem, mas quando têm quem as incentive em casa, na universidade dificilmente isso ocorre. Vejamos a figura do tutor presencial, esse exerce uma das principais funções, pois está sempre próximo do aluno. Se houver uma grande interação entre o tutor e esses alunos que tem mais dificuldades, dificilmente algum aluno desistirá.

2. Acabar com o analfabetismo digital – um dos piores inimigos da EAD. O fato de poucas pessoas terem acesso à internet e aos computadores dificulta e muito, porém, atualmente até os celulares já se conectam e os alunos podem acessar seus cursos até pelo celular, mas necessitam de ajuda, essa ajuda pode ser feita por um familiar, pelo tutor, ou técnico de informática.

3. Aprender a lidar com o seu tempo, trabalhar, cuidar da família e estudar, essa preparação deve partir da sua universidade (P1).

Percebe-se a preocupação do professor e que ele em sua fala discorreu sobre os problemas educacionais da EAD, já que se não houver motivação, se os alunos não aprenderem a lidar com as novas tecnologias e serem autônomos com disciplina, não conseguirão obter êxito em sua formação.

A EAD é uma educação voltada para adultos, e se a IES procurar organizar seu currículo, oferecer serviços voltados para o bem-estar dos estudantes, esse abandono diminui. Assim, a interação entre os alunos e a universidade é necessária para que eles não se sintam tão sozinhos.

A próxima questão da entrevista foi sobre as medidas de com-

bate às evasões desses profissionais de suas formações iniciais e continuadas.

De acordo com os professores entrevistados há algumas medidas de combate ao abandono:

Professor 2 - Creio que a única coisa a ser feita é uma campanha em que envolva toda a sociedade, sobre a vantagem de se estudar a distância.

Professor 4 - Aqui no polo já existe uma campanha onde se utiliza as redes sociais e os encontros presenciais sobre a importância de ir até o final do curso.

Professor 9 - Utilizamos também telefones, visitas, atividades de lazer nos encontros com os alunos.

Tinto (1982) sugere várias situações que, no seu entender, podem evitar o abandono:

- Conhecer os novos estudantes;
- Conhecer as suas necessidades;
- Não permitir que o estudante se atrase no conteúdo em relação aos demais;
- Permitir que o aluno interaja constantemente com professores, com outros alunos, e com os funcionários.

De acordo com o autor e com as sugestões dos professores entrevistados, algumas medidas de combate ao abandono já estão sendo postas em prática. Cabe, portanto, aos alunos entenderem que para que continuem atuando como professores da rede pública de ensino, devem concluir seus estudos.

Os professores entrevistados consideram que as maiores medidas de combate são de responsabilidade de todos os integrantes da EAD, como:

Professor 1 - Melhorar o processo de seleção, promover a orga-

nização;

Professor 3 - Fomentar o compromisso dos profissionais envolvidos (professores, coordenadores);

Professor 5 - Oferecer disciplinas de nivelamento no início do curso;

Professor 6 - Melhorar as infraestruturas (laboratórios, bibliotecas);

Professor 10 - Disponibilizar orientação pedagógica para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas.

Na educação devem-se discutir os problemas de forma ampla, não só entre o administrativo, mas com os docentes e os discentes, que se constitui num ato necessário e imprescindível para o bom andamento do processo letivo. Quase sempre o que não está a funcionar adequadamente é fruto da falta de comunicação, e a ausência deste diálogo dificulta até mesmo a difusão do conhecimento científico na universidade. E este seria o momento para mudar o que fosse de mudar e continuar a pôr em prática as boas ideias já existentes no terreno, pois:

A partir do momento em que a comunicação estiver institucionalizada, ou seja, válida como um processo efetivo de construção, desenvolvimento de relacionamentos facilitadores de criação de uma realidade que tenha sentido para as pessoas participantes daquele ambiente, entendemos que teremos as redes de relacionamento, o diálogo e a construção de sentido, estarão, naturalmente, ocorrendo no interior da organização (MARCHIORI, 2010, p.156).

Diante do exposto neste tópico, percebe-se que os professores estudantes desejam estudar, porém existem obstáculos que os obrigam a desistir.

Considerações finais

Considerando os estudos bibliográficos estudados, as entrevistas com os professores estudantes no polo UAB de Nina Rodrigues – MA, constatamos que durante a vida acadêmica, surgem dificuldades e, por distintas razões, alguns estudantes acabam desistindo do processo, conforme vimos anteriormente. Quando isso ocorre, perdem os estudantes, os tutores, os professores, a instituição, o sistema de educação e a sociedade como um todo.

Nesta altura, tentamos realizar uma síntese do que foram as perspectivas dos nossos entrevistados. Dentre as causas encontradas, vale à pena destacar que foram indicadas como razões de abandono: a falta de habilidade com as novas tecnologias, tais como computadores, celulares, internet. Este aspecto apontado pelos entrevistados não é de espantar, considerando que o polo pesquisado se situa numa área onde uma parcela significativa dos estudantes é também da zona rural e nessas localidades não existem equipamentos tecnológicos, com exceção das escolas, e em muitas delas nem existem tais equipamentos. Além desse problema, ainda há os aspectos sociais, econômicos e institucionais que contribuem com os altos índices de evasão.

A evasão escolar é um tema muito estudado e debatido, e mesmo assim, sabe-se das dificuldades que é identificar e contornar precocemente suas causas para prevenir o aluno do abandono. Isso porque a evasão possui uma natureza multiforme: a escolha de sair da escola é apenas o ato final de um processo que se manifesta de muitas formas, visíveis ou não, ao longo da trajetória escolar do indivíduo.

A formação e o trabalho docente é uma questão importante uma

vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia a dia, pois, segundo Nóvoa (2003 p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o estudioso a formação continuada deve ocorrer de maneira coletiva, depende de experiência e reflexões como instrumentos de análise.

O docente não pode se privar de estudar. Grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica inovadora e motivadora é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores. É necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto a sua valorização.

Portanto, o tema “educação permanente e formação contínua de professores” é de relevância não só no município onde se realizou a pesquisa, mas também nos municípios vizinhos, já que os alunos do polo pesquisado que residem em outros municípios próximos são também professores, de forma a se concluir que o abandono e a evasão dos cursos de formação inicial e continuada são prejudiciais a toda a sociedade, visto que os alunos dos cursos deixam de melhorar suas práticas pedagógicas e também os alunos desses professores/estudantes e à Sociedade como um todo são privados de uma educação de qualidade.

Referências

ANDALÓ, C. S. A. O psicólogo escolar na busca de uma identidade. **Jornal do Conselho Federal de Psicologia**. Ano VIII (34), 5, 1993.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno. CEDES [online]** vol.27, n.72, pp.157-176. ISSN 0101-3262, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Brasil, LDBEN, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada em março de 2017**. ISBN: 978-85-7018-787-1, 2017.

DAVE, R. H. **Fundamentos de La Educación Permanente**. Santillana/ Instituto de La Unesco: Madrid, 1979.

DIAS, D. S.; SILVA, M. F. **Como escrever uma monografia**: Manual de elaboração com exemplos e exercícios. Ed. Atlas, São Paulo – SP, 2010.

DOMÍNGUEZ, P. Sociología de La Educación Permanente y Continua. In: ESTÉBANEZ, P.; VIDAL, J. (eds.). **Sociología de la Educación**. Valencia: Nau Llibres, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

GUEDES, C. S. **A docência na educação de jovens e adultos**: um processo de construção identitária. Tese de doutoramento – UTAD, 2014.

LOUREIRO, A. **O conceito, a análise do conhecimento, os tipos, as**

instituições e os trabalhadores de educação de adultos. UTAD: Vila Real, 2009.

MELO, E. C. de. (UFAC) - **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** - UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação. São Paulo – SP, 2007.

MARCHIORI, M. Os desafios da comunicação interna nas organizações. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 17, jan/jun, 2010.

MEZIROW, J. Transformative learning as discourse. **Journal of Transformative Education**, v. 1, n. 1, p. 58-63, Jan. 2005.

NEVES, M. O. **Formação de professores e evasão escolar:** O caso do Parfor. 1 ed. Ed. Appris, 2018.

NEVES, M. O. **Formação contínua de professores:** um estudo sobre o abandono de participantes do plano nacional de formação de professores no interior da Amazônia. Tese de Doutorado, UTAD-Pt, 2015.

NÓVOA, A. Escola nova. **A revista do Professor.** Ed. Abril. Ano. 2002, p, 23.

REQUEJO, A. **Educação Permanente e Educação de Adultos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

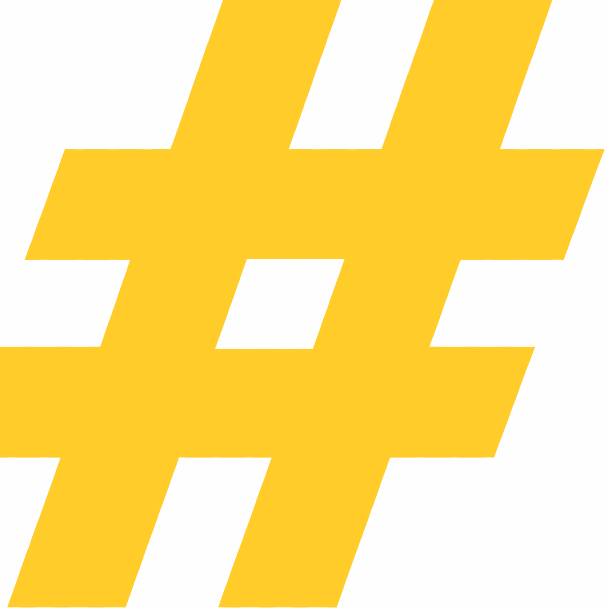
SOUZA, M. C. R. F; FONSECA, M. R. Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, dez. 2013a.

OLIVEIRA, G. G. de. **Andragogia e aprendizagem na modalidade**

de Educação a Distância – Contribuições da Neurociência. Artigo publicado em 15 de maio de 2009.

UNESCO. **Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos.** Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro, Brasília: MEC, 1998.

UNESCO. **Recomendação da Unesco Sobre a Educação de Adultos.** Aprovada na 19ª sessão da Conferência Geral de Nairobi, 26 de novembro de 1976. Lisboa: DGEA, 1976.



Capítulo XI

Avaliação psicológica no contexto escolar

Sandra Oliveira Neves

“Cada sonho que você deixa pra trás,
é um pedaço do seu futuro que deixa de existir.”

Steve Jobs

A escola, ainda hoje, carrega consigo a responsabilidade de formação do sujeito autônomo perante as novas exigências sociais. Dessa forma, o cenário educacional se modifica conforme o contexto socioeconômico da comunidade onde se encontra inserido, pois, numa mesma localidade, podem-se encontrar instituições públicas e privadas. O fato é que, caso se queira compreender a dinâmica de seus protagonistas, incluindo as potencialidades e os limites, é preciso desenvolver um olhar direcionado a todos que a constituem, e promover modelos de intervenção que possam colaborar para a concretização da função social da escola na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, a inserção de um profissional, nesse caso, o Psicólogo, no âmbito educacional e as mudanças que têm ocorrido ditaram a trajetória desse estudo que utilizou a metodologia da pesquisa bibliográfica. Para tanto, foram considerados em seu processo de construção, a Instituição Escola e seus protagonistas, as variáveis de mudança na estrutura educacional (tanto para os alunos, quanto para os profissionais), a interferência junto às exigências do mercado de trabalho e, por fim, como a avaliação psicológica poderia contribuir positivamente na vida de todos os integrantes da comunidade escolar.

Ressalta-se que o foco é propor uma reflexão sobre o aspecto psicológico no âmbito escolar, com o objetivo de contribuir para a otimização das práticas educacionais e no desenvolvimento dos processos que envolvem a aprendizagem e o comportamento no ambiente escolar, tendo como premissa amenizar os anseios do indiví-

duo que busca junto ao Serviço de Psicologia um suporte que, na visão dele, torna-se necessário para o enfrentamento das angústias diretamente relacionada às vivências escolares, familiares e sociais, que tem resultado em pouca habilidade para lidar com o que lhe está sendo exigido, enquanto sujeito humano, para si e para os outros.

Nesse viés, pode-se confirmar que, no evento escolar, é bastante comum deparar-se com situações envolvendo aluno ou servidor, que requerem um olhar mais cuidadoso, inclusive de outros profissionais, exigindo, portanto, dos familiares a disposição de recursos financeiros ou a busca de vaga no sistema de saúde pública que, nem sempre, mostra-se eficiente para atender a essa necessidade.

Há que se destacar também que existe uma data prevista para o ano letivo começar e terminar, conseqüentemente, um conteúdo programático e uma agenda que deverá ser cumprida conforme o ano em curso, o que faz com que alunos e professores se ajustem à proposta anual. Diante deste cenário, uma indagação vem à tona: como o serviço de psicologia poderia auxiliar para que alunos, professores, e demais servidores, não se sintam prejudicados no desempenho de suas atribuições?

Vale considerar, ainda, que o respectivo estudo está voltado para as escolas da rede pública de ensino, que possui uma clientela que não é assistida, em sua maioria, e não dispõe de recursos financeiros para buscar mais suporte quando sente que precisa de ajuda, ficando assim, limitada às especialidades e à disponibilidade de vaga para atendimento, algo que pode demorar meses, de acordo com o respectivo sistema de saúde pública. Sendo assim, a espera resulta, na maior parte dos casos, no atraso escolar ou na inadequação profissional devido à morosidade em prestar o atendimento apropriado a esse indivíduo.

Por último, ressalta-se que a proposta de intervenção, no contexto escolar por meio de instrumentos utilizados num processo de avaliação psicológica, não revela que esteja sendo adotado o modelo clínico, mas uma estratégia de intervenção que poderá auxiliar na superação de problemas que impedem o sujeito de desenvolver suas habilidades em sua própria realidade escolar, familiar e comunitária, e com isso, amenizar a instauração de possíveis traumas decorrentes de repetidos insucessos frente aos desafios impostos pela vida.

O surgimento da psicologia escolar

A inserção da Psicologia no contexto escolar surgiu com o Movimento da Escola Nova, que de acordo com Molina e Angelucci “concebe o processo de transmissão e assimilação do conhecimento a partir da análise das diferenças individuais psíquicas (percebidas pelos testes) e das diferenças físicas” (2012, p.42).

Além disso, o referido movimento tinha o intuito de atender aos anseios das elites em manter o controle social em alguns momentos, passando a diferenciar e categorizar os alunos, bem como a inserção, da disciplina de Psicologia, no Curso de Pedagogia, no ensino superior na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de proporcionar maior apoio técnico-científico aos Cursos de Pedagogia. Esta foi a estratégia encontrada. Por sua vez, a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, consolidou a profissão de Psicólogo, tendo como destaque, a princípio, pioneiros, os profissionais da Filosofia e da Pedagogia.

No entanto, ao entender a educação como um aspecto essencial à espécie humana, considerando a capacidade de produzir continuamente sua existência, ou seja, de modificar a natureza para melhor

atender-lhe as necessidades de conforto, ao contrário dos demais animais que se adaptam à realidade natural, surge, com o passar dos anos, a preocupação em socializar o conhecimento, favorecendo, assim, os processos de subjetividade e de autonomia do cidadão.

Nessa vertente, como medidas de socialização para a transmissão de conhecimentos, foram criados os modelos sistematizados que, com o passar dos anos, tornaram-se mais elaborados, no intuito de assegurar à escola, o cumprimento de seu papel, no que tange à promoção satisfatória nos processos de aprendizagem, mantendo, portanto, a autonomia e o respeito perante os demais segmentos sociais.

A Psicologia passa, então, a exercer papel fundamental no âmbito escolar, uma vez que buscava adaptar o aluno ao ambiente escolar, utilizando instrumentos de avaliação (testes) para identificar o motivo da não aprendizagem, a partir do surgimento das dificuldades de aprendizagem, como indicativo para o insucesso escolar. Tal atitude promove segregações e delega, exclusivamente, ao aluno a responsabilidade pelo “fracasso”, desconsiderando completamente o contexto de aprendizagem.

Contudo, se cabia à Psicologia a responsabilidade de estudar o comportamento do indivíduo moderno e analisar este sujeito historicamente, dever-se-ia considerar seus dilemas e conflitos individuais, que também são de ordem social. Entretanto, em suas práticas iniciais, no ambiente escolar, as atitudes de enquadramento social demonstraram ser algo bastante relevante, o que originou inúmeras críticas e a necessidade de se repensar o fazer da psicologia no contexto escolar.

A escola, que deveria ser lugar de perspectivas e possibilidades, para muitos tem sido palco de depreciação, humilhação e con-

solidação de desigualdades. A barbárie na escola, apontada por Adorno (2000), continua parecendo familiar e natural, muitas vezes apoiada pelos conhecimentos construídos pela própria psicologia. (MOLINA; ANGELUCCI, 2012, p.47).

Conforme mencionado anteriormente, o ato de não aprender se restringia exclusivamente ao aluno, à família, ou aos professores, ignorando por completo os fatores sociais, ambientais e culturais, atitudes inaceitáveis nos dias atuais. O psicólogo escolar, em geral, tende a ser percebido de duas formas distintas: mais um profissional que favorecerá a reprodução de desigualdades, ou aquele que buscará desconstruir paradigmas que não colaboram com o prazer pelo ato de aprender, respeitando a essência e a potencialidade individualizada de cada pessoa.

Outro fator que recebeu inúmeras críticas foi o modelo clínico adotado pelo psicólogo dentro do espaço escolar. Embora seja o modelo predominante nos cursos de formação desse profissional, torna-se o referencial técnico adotado no exercício de suas atribuições, o que não foi bem aceito pela comunidade escolar, que sugeria por meios das críticas um modelo que fosse mais condizente com as práticas pedagógicas e que valorizassem todos os agentes envolvidos pela instituição, cabendo ao modelo clínico uma participação complementar, quando necessária, para auxiliar no processo de aprendizagem em um espaço extraescolar.

Hoje, o psicólogo escolar pode contar com propostas mais concretas, pois seu papel já constitui, de certa maneira, uma formatação em dimensão e função institucionais. Nesse aspecto, suas atividades são interdisciplinares e suas práticas constituem, frente às demandas da(s) escola(s), ações que buscam fortalecer as propostas e os princípios educacionais. Portanto, a formação profissional deverá

ser contínua e o resultado da ação tem como perspectiva ampliar e melhorar, constantemente, as articulações das equipes escolares e, consequentemente, as relações humanas e de aprendizagem.

Dificuldades de aprendizagem e outras demandas

Antes de iniciar falando sobre as dificuldades de aprendizagem, convém considerar aprendizagem, conforme definição apresentada no Dicionário de Psicologia da APA, no qual diz ser: “o processo de aquisição de informação, padrões de comportamento ou capacidades novas e relativamente duradouras, caracterizado por modificação de comportamento como resultado de prática, estudo ou experiência” (p.89).

O termo dificuldade de aprendizagem surgiu com as práticas iniciais dos psicólogos escolares, porém tem despertado, ao longo dos tempos, interesse em áreas como a Pedagogia, a Psicologia e a Neurociência (mais recentemente), gerando pesquisas e mudanças relacionadas aos objetivos do ensino.

Segundo Coll, Marchesi, Pallacios & Cols:

A natureza das dificuldades de aprendizagem é cognitiva e evolutiva. Os atrasos no desenvolvimento são cognitivos e estão presentes mesmo antes que as pessoas enfrentem processos sistemáticos de ensino e aprendizagem escolares. As dificuldades escolares manifestam-se quando se exige que os alunos realizem aprendizagens para as quais, por seu desenvolvimento, ainda não estão capacitadas. (2004, p.63).

Vale ressaltar que novas temáticas propostas pela Psicologia Escolar permitiram que as dificuldades de aprendizagem e o comportamento indisciplinado pudessem ser olhados como produção do processo escolar, buscando por meios das orientações frente às

queixas, compreender as diferentes versões envolvidas no ato de não aprender (MOLINA; ANGELUCCI, 2012).

O fato é que o aluno com dificuldade de aprendizagem de acordo como Coll, Marchesi, Pallacios e Cols:

[...] caracteriza-se por uma lentidão no desenvolvimento neuropsicológico e psicológico de funções importantes para a aprendizagem escolar, o que dificulta, quando não impede, que realize as mesmas aprendizagens e no mesmo período escolar que os demais colegas. (2004, p.57).

Considerando as crescentes constatações encontradas em vários contextos educacionais, vê-se que a situação despertou interesses sociais e educacionais no intuito de procurar amenizar essa realidade, cada vez mais frequente nos discursos dos profissionais da educação. A ideia era não apenas atender aos alunos, mas também integrá-los aos demais, no cotidiano da sala de aula.

A proposta de inclusão proporcionou um repensar sobre a forma como a educação estava sendo desenvolvida. Nesse repensar, passa a considerar nos processos avaliativos de aprendizagem, a capacidade do indivíduo, as relações entre educadores, educandos e os próprios conteúdos escolares, tidos como apropriados para cada ano/série.

Outro ponto a ser considerado é o comportamento de indefensibilidade adotado pelos alunos com pouca motivação para aprender. Isso significa dizer, de acordo com Coll, Marchesi, Palacios e Cols “[...]quando existe uma constante e acentuada tendência a atribuir a falta de êxito a falta de habilidade, e a considerar que falta de habilidade está além do controle pessoal.” (2004, p.132). Tal postura suscita um convite para que se pense e repense sobre o processo de cristalização de comportamentos com base em falsas crenças que

negam a capacidade resiliente dos seres humanos.

Atualmente, vem-se discutindo a prática da medicalização no ambiente escolar como medida de transformação entre o que compete à ordem social e política, para o campo médico, numa tentativa de encontrar as causas e soluções de problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem.

Diante disso, os trabalhos dos psicólogos escolares, bem como das instituições formadoras, precisam estar integrados e bem atentos, tanto às críticas referentes à banalização dos medicamentos, quanto à discussão de práticas e técnicas que podem ser utilizadas com alunos e professores como justificativa para melhorar a capacidade de aprender, evitando assim, a reprodução de informações distorcidas e que reduzem a condição humana em todos os seus aspectos, valorizando apenas os aspectos biológico e físico.

A instituição escola e seus protagonistas

Falar sobre a instituição Escola, é discorrer sobre o funcionamento de sistema humano, pois constitui um conjunto de pessoas capazes de se reconhecerem em sua singularidade, que exercem uma ação interativa e se influenciam reciprocamente em busca de um objetivo compartilhado, conforme propõe OSÓRIO (2013:13). No entanto, situações de conflitos não estão descartadas, tornando-se fundamental o entendimento das causas e origens dos deles, embora sejam diversas.

Referindo-se às causas dos conflitos, estudos de Vinyamata (2005, p.16-17) apontaram o ciúme, o medo, a pressão, as doenças orgânicas, a vulnerabilidade social ou cultural, a pouca participação popular e a predominância mercantilista, como sendo as principais. Em relação às origens dos conflitos, os destaques foram a injustiça

social, em geral relacionados às questões de poder, os medos, com ênfase nos problemas e erros de comunicação, os valores e as doenças físicas e mentais.

Vale enfatizar que convém adotar como medida protetiva a afirmativa de Vinyamata:

A angústia, o temor, o medo e o estresse constituem o fio condutor que leva à ação para superar as dificuldades, obter satisfação para as necessidades. No entanto, se a angústia, o temor, o medo e o estresse se transformam em terror, se se dão em excesso, as sociedades e nós, pessoas, perdemos nossas capacidades de autocontrole, de raciocínio, de análise e compreensão, e nos inclinamos para comportamentos agressivos que podem dar origem a formas violentas de comportamento (2005, p.15).

Acrescenta-se que é importante lembrar que a escola é um espaço onde as pessoas são conduzidas para exercerem sua individualidade, autonomia e, até mesmo, a separação de seu grupo social de origem, o que reforça a necessidade de entender os problemas relacionados aos diferentes sujeitos envolvidos no contexto escolar, possibilitando, desse modo, pensar em intervenções compatíveis com os cenários encontrados.

Assim, procurar entender a liderança exercida torna-se primordial para o trabalho do psicólogo no ambiente escolar, uma vez que são as relações tecidas entre as pessoas que possibilitarão, ou não, a materialidade das ações propostas e entendidas como prioritárias à escola.

É consenso, então, que o Gestor Escolar exerça satisfatoriamente competências interpessoais, pois lidará constantemente com diferentes demandas, de diferentes setores, estando, portanto, seu trabalho associado diretamente às consequências de suas decisões e do bom relacionamento estabelecido com as partes envolvidas, fren-

te à diversidade de interesses, problemas e conflitos inevitáveis no ambiente escolar.

Referindo-se aos Professores, Molina e Angelucci afirmam que:

[...] assume o papel intermediário entre as propostas do sistema e da clientela, frente aos inúmeros fatores que dificultam ou mesmo impedem o desenvolvimento de suas atividades e acabam se frustrando, tornando o ambiente de trabalho um local gerador de ansiedades e angústias. (2012, p.71).

Nesse paradigma, entende-se que o Professor é personagem vital na mediação do conhecimento, pois, como agente ativo no desenvolvimento de processos de aprendizagem, exerce o papel de coordenador de grupo ao adaptar conteúdo e criar estratégias de envolvimento e participação dos alunos nas aulas, além de lidar rotineiramente com fatores imprevisíveis do cotidiano.

Na realidade do ensino médio da rede pública, constata-se que uma das maiores dificuldades expressadas pelos professores no exercício de sua função diz respeito à desmotivação dos alunos, ou seja, os alunos demonstram não ter interesse em aprender e permanecem frequentando as aulas, na maioria dos casos, devido à imposição dos responsáveis, o que promove inevitavelmente, uma reação negativa na prática docente dessas escolas.

De acordo com Osório,

Estar em grupos, viver em grupos, trabalhar em grupos, ideologizar-se em grupos, pensar e agir grupalmente – tal é a prática a que nos conduz o gregarismo de nossa condição humana. Para isso é preciso aprender-se a con+viver, a com+duzir nossos processos grupais de maneira que os esforços individuais se suplementem em busca da prosperidade, do entendimento e bem-estar coletivos. A escola é o inestimável laboratório para esse aprendizado, assim como os professores são inegavelmente os guias das futuras gerações nas trilhas que levam a uma

melhor qualidade de vida relacional. (2013, p.154-5).

Considerando esses aspectos, cabe pensar em possíveis mecanismos de intervenção que favoreçam a criação de espaços que possibilitem o acolhimento, a escuta, a ressignificação de sentimentos frustrantes frente ao exercício ocupacional que exercem. Afinal, não raramente, encontram-se sozinhos diante dos desafios estruturais e de recursos para cumprir seu papel de professor. Em contrapartida, seu corpo e sua mente terão a oportunidade de usufruírem de estados mais leves sempre que se perceberem em situação de conflito ou de tomada de decisão.

Referindo-se à equipe de apoio (os serventes, as merendeiras, os vigias, funcionários da secretaria, os supervisores e os coordenadores), são integrantes que representam bem a necessidade do trabalho em equipe, porque sem eles a escola não conseguiria exercer sua função a contento. Para tanto, é necessário ter clareza da importância de seu papel no âmbito escolar, devendo ter o cuidado de desenvolver processo de higienização mental, no intuito de evitar danos que venham a prejudicar suas relações e atribuições profissionais.

Os alunos são os clientes diretos da escola e, no cenário da escola pública de ensino médio, encontram-se jovens e adultos com idade a partir de 14 anos, o que corresponde ao período da adolescência, caracterizado pela transição entre a infância e a idade adulta. A adolescência também é entendida como fase essencial para o desenvolvimento do eu, devido às diversas mudanças, sejam de ordem física, psíquica ou social, desencadeando a crise de identidade, que contribuirá na formação da personalidade na fase adulta, de acordo com a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson.

Em relação ao contexto educativo, na transição do ensino fundamental para o médio existe, segundo Coll, Marchesi, Pallacios e

Cols:

[...]um amplo consenso entre pesquisadores e profissionais em considerar que essa transição educativa costuma vir acompanhada de uma série de problemas na relação do adolescente com a escola. A diminuição do rendimento acadêmico, uma menor motivação para as tarefas escolares, o não-comparecimento à aula ou o abandono da escola são fenômenos que irrompem com força no início do ensino médio. (2004, p.365).

Vale reforçar que essa transição provoca alteração nos grupos sociais com os quais estavam acostumados, e isso, também influi no grau de adaptação, participação e envolvimento dos alunos, visto que nessa fase de desenvolvimento, a aceitação social sobrepõe a satisfação pessoal num nível aceitável, mantendo, portanto, uma certa estabilidade emocional, o que tende a favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator importante da adolescência é a necessidade de expressar pensamentos e emoções, embora isso não lhes assegure o direito de decidir ou controlar os temas segundo seus próprios interesses, em especial nos ambientes internos da escola. Do contrário, não faz sentido a exigência de se seguir um protocolo, uma estrutura e uma linha de pensamento, ao ministrar determinado conteúdo numa sala de aula. Em contrapartida, o ato de ouvir e convidá-los a participar das decisões nas ações idealizadas para a escola exerce a função mediadora, fortalecendo a relação entre servidores e comunidade.

A família é o agente responsável pela clientela atendida diretamente. Para tanto, faz-se necessário que seja estabelecida uma relação de confiança, pois, em geral, a convivência dura alguns anos. Dessa maneira, a comunicação eficiente, o estabelecimento de vínculos positivos e a cooperação entre as partes tendem a contribuir

para a manutenção do clima harmonioso que só colabora com as qualidades das relações e de aprendizagem. No entanto, é preciso que a família esteja ciente de seu papel na vida educacional de seus dependentes.

Nesse contexto, a escola tende a buscar incansavelmente parceria com a família e a comunidade, numa luta constante para evitar situações semelhantes a mencionada por Coll, Marchesi, Pallacios e Cols:

[...] Quando os pais não sabem o que fazer, ou não podem, ou não querem fazer, o desafio que a escola e os professores enfrentam é muito maior. Nesses casos, a resposta dos professores pode ser de abandono; já que não é possível nenhuma mudança no aluno, só resta esperar que deixe a escola. (2004, p.140).

Por fim, a instituição Escola exige relação, diálogo e convivência de todos que se fazem existir, uma vez que estamos em constante processo de reconstrução, reinventando-nos para melhor exercermos satisfatoriamente o que escolhemos fazer.

O papel da escola no mundo contemporâneo

A função da escola, na sociedade contemporânea, tende a se ajustar às novas tendências e exigências decorrente do mundo do trabalho, pois os conteúdos são revisados e adaptados conforme a demanda do Mercado, criando-se, dessa forma, várias modalidades de ensino, possibilitando ao indivíduo o ingresso na modalidade que melhor possibilite a conquista de seus objetivos. A afirmativa de Gardner que “Atualmente estamos entrando em uma era sem precedentes, em que a economia requer que as pessoas, no mundo inteiro, se tornem ‘profissionais do conhecimento’ (2004, p.31), não

surgiu por acaso.

Se a escola participa do processo de formação do indivíduo com foco na autonomia, na independência e na construção de relações saudáveis, tanto no âmbito intrapessoal, quanto interpessoal, não pode deixar de refletir sobre as mudanças geracionais, ou seja, tudo que atrai atenção e interesse num contingente significativo de pessoas e a expansão territorial atingida. Como exemplo, pode-se citar a era cibernética, já que as relações virtuais se tornaram possíveis. Os benefícios e os riscos também variam de proporção e modalidade, conforme as informações adquirem novas combinações, obtendo resultados diversos, inevitavelmente.

Nessa perspectiva, a escola precisa estar alinhada à modernidade, moldar-se, quando necessário, mas em nenhum momento, esquecer seu papel enquanto instituição formadora de ideias, influenciadora de comportamento, atitudes e respeito. Deve-se deixar guiar pela ética, para que, assim, consiga cumprir suas competências e se manter ativa. Afinal, dependendo das expectativas em relação à qualidade dos serviços, a demanda pode aumentar ou diminuir em qualquer momento do desenvolvimento socioeconômico e histórico da população, tanto em nível local, regional, ou mesmo, mundial. O que explica a extinção de algumas profissões com o passar dos anos.

De acordo com Gardner, “[...] os paradigmas mudam mais facilmente quando uma disciplina atrai profissionais altamente motivados, ansiosos por resolver enigmas e fazer descobertas” (2004, p.36). A escola por sua vez, conduz o processo e, de modo sistemático, se renova suficientemente, para fazer perpetuar o ciclo que move o desejo pela informação.

O mundo do trabalho e sua interferência no ambiente escolar

Discutir as condições de trabalho, no contexto escolar torna-se impossível sem mencionar as políticas públicas voltadas para a Educação. Verifica-se que, nos últimos anos, não ocorre consulta pública sobre o que poderia ser modificado, aprimorado ou suprimido, consequentemente, obtêm-se resultados insatisfatórios no cenário educacional.

Observa-se, ainda, que em decorrência do nível de cobrança sobre o servidor e a falta de suporte físico, muitos profissionais deixam seus locais de trabalho por não conseguirem mais administrar o sofrimento vivido. O afastamento por causas orgânicas aumenta as estatísticas ano a ano. Casos de agressão, o não respeito ao pagamento do piso salarial, a falta de infraestrutura, de segurança pública, dentre outras, são notícias frequentes na mídia televisiva.

O estresse ocupacional passou a fazer parte da realidade dos profissionais de educação e com ele, em especial, a depressão. Isso acontece, provavelmente, em decorrência do acúmulo de repetidas doses, num curto espaço de tempo, de sentimentos de raiva, frustração, medo, ansiedade, pressa, excesso de responsabilidade, tristeza, ciúme, inveja, perda, mágoa. Lidar com as habilidades intrínsecas referentes à resiliência não é algo muito fácil. Afinal, falar em resiliência, como nos diz Pereira (2015), é falar da capacidade de superar obstáculos e sobreviver às pressões e situações adversas regularmente.

Avaliação psicológica

Concordamos com Molina e Angelucci, que dizem “o impacto da atuação do psicólogo não pode ter como resultante apenas a melhor

adaptação do indivíduo ao ambiente escolar, mas deve favorecer a criação de novos cenários e práticas educativas.” (2012, p.67). Para tanto, a avaliação psicológica surge como mecanismo para auxiliar o processo de aprendizagem e possíveis intervenções frente às demandas apresentadas no ambiente escolar.

Fazer avaliação psicológica no ambiente escolar, portanto, não significa fazer psicoterapia, nem exercer a clínica na escola. Pelo contrário, seria permitir o acesso à propostas de intervenções viáveis, considerando o programa instituído por meio de um calendário anual que delimita tempo para apresentar o desempenho mínimo necessário que caracterize a ocorrência, ou não, da aprendizagem pelo aluno, por exemplo.

Com isso, a avaliação psicológica caberia apenas em situações extremamente necessária, nas quais relatos de professores apontam investigação mais precisa e orientações de especialistas, para que possam auxiliá-los no processo de adaptação curricular, quando necessário, e conforme a dificuldade apresentada seja pelo aluno ou pelo professor.

Nessa visão, cabe ao profissional psicólogo a formação contínua e o entendimento dos demais protagonistas da escola, sobre a importância de se respeitar os cuidados necessários que resultam num adequado processo de avaliação psicológica no ambiente escolar, uma prática pontual, que poderá fazer toda a diferença nos resultados dos alunos, no engajamento da equipe e na concretização de metas, enquanto instituição comprometida com o desenvolvimento positivo no âmbito social e comunitário, uma vez que os reflexos da boa prática no ambiente escolar perpassam muros e desestabilizam muitas guerras.

Referindo-se aos testes, o Sistema de Avaliação dos Testes Psico-

lógicos (SATEPSI) disponibiliza a relação dos favoráveis ao uso, especificando os construtos a que se propõem avaliar. Ressalta-se, ainda, que no cenário educacional, a demanda recorrente diz respeito à Orientação Profissional, às dificuldades no raciocínio, na atenção, na aprendizagem referindo-se aos alunos, e ao estresse, referindo-se aos demais profissionais. Assim sendo, vale destacar que cabe ao profissional estar atento ao prazo de validação do instrumento que deseje utilizar, possibilitando assim, resultados confiáveis, capazes de lhe oferecer suporte técnico para desenvolver as estratégias de intervenção.

Vale frisar que os Testes Psicológicos autorizados são instrumentos baseados em estudos desenvolvidos com a realidade da população brasileira, assegurando confiabilidade aos resultados obtidos, caso sejam utilizados conforme as orientações normativas de cada instrumento, exigindo do profissional o conhecimento técnico destes. Além disso, os Testes Psicológicos são recomendados para uso auxiliar num processo de avaliação, o que implica dizer que o resultado isolado, por si só, não os enquadram em nenhum dos grupos do estudo referentes ao perfil do construto em avaliação.

Por fim, a demanda nos remeterá quanto à escolha e ao uso dos instrumentos. Para tanto, reforça-se a necessidade de formações contínuas, pois para que se realize uma boa avaliação, precisa-se respeitar as etapas e todos os cuidados necessários para que os resultados obtidos, de fato, venham a contribuir no planejamento de intervenção adequada à demanda avaliativa.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo promover uma reflexão sobre o uso dos instrumentos psicológicos, que poderiam auxi-

liar numa situação em que ocorre interferência negativamente no processo de aprendizagem, considerando a diversidade de demandas oriundas no ensino médio da rede pública. Nesse intuito, foi realizado um estudo bibliográfico, que procurou resgatar a trajetória percorrida pelos psicólogos na história da educação, buscando sempre associá-los ao cenário encontrado nas escolas do ensino de médio da rede pública.

Nesse caminhar, confrontam-se com questões que, inicialmente, eram tidas como inerentes aos alunos ou aos seus familiares, mas, posteriormente, novos olhares sobre essas questões permitiram a reformulação das práticas escolares até então indiscutíveis, originando a proposta de implantação da Inclusão na escola, ao reconhecer que o processo de aprendizagem pode acontecer de diferentes maneiras, além de admitir que o processamento da informação para o indivíduo também tem mecanismos próprios e individualizados.

Este entendimento, por diversos segmentos da educação, contribuíra para o fortalecimento das mudanças que viessem atender às necessidades da maioria. Com isso, a discussão sobre o modelo clínico, a medicalização, a importância da participação popular, o mercado de trabalho e as condições dos trabalhadores, no contexto da educação, foram e serão necessárias.

Sobre as limitações encontradas, dir-se-ia que praticamente não existem estudos com proposta de intervenção no âmbito escolar, que tenham como auxílio o uso de instrumentos psicológicos nos casos, cuja demanda necessite de avaliação mais detalhada. A ideia aqui expressa tende, quando compartilhada com profissionais da área, ao entendimento de retrocesso da prática da psicologia escolar ao modelo clínico, extremamente criticado pela radicalização e segregação provocadas no âmbito escolar.

Pensamentos dessa natureza desconsideram, no entendimento do exercício da prática profissional do psicólogo no contexto escolar, o sofrimento do indivíduo que não desenvolveu habilidades suficientes para conviver com seus pares em sala de aula, por exemplo. Desconsideram, ainda, as condições socioeconômicas e os esforços para manter-se onde está.

Diante desses possíveis cenários, será que o profissional não estaria agindo de forma negligente, ao saber que poderia por meio da utilização de instrumentos psicológicos realizar avaliação que poderia amenizar, ou mesmo solucionar, os entraves que o levariam a buscar ajuda no serviço de psicologia? Não será possível intervir diretamente sobre a problemática em pauta ou encaminhando a outro profissional, devidamente habilitado para a assistência necessária, de modo a evitar todo e qualquer tipo de desperdício de tempo e dinheiro, uma vez que é bastante escasso a clientela da Rede Pública de Ensino?

Referindo-se ao Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (SATEPSI), cabe ao profissional a consulta constante, porque os pareceres favoráveis são temporários e, portanto, imprescindíveis devido às mudanças dos hábitos das pessoas, conforme as transformações ocorridas de geração a geração e dos avanços próprios do chamado “progresso”. Não se pode ignorar, porém, a ocorrência de resultados divergentes dos estudos desenvolvidos, até então, para um determinado grupo, por exemplo, o que limita a validação do instrumento e exige a ocorrência de novas pesquisas. Somente assim, com a reavaliação dos construtos torna-se possível o uso e a garantia de resultados seguros e fidedignos.

Diante do exposto, cabe ao profissional refletir sobre suas competências e habilidades para realizar ou não a avaliação psicológica

no contexto escolar. Sendo assim, é fundamental que se tenha ciência sobre a restrição dos seus relatórios, enquanto intervenção no ambiente escolar. Afinal, Psicoterapia não condiz com uma função esperada da escola.

Referências

BALBINO, Vivina do C. Rios. **Psicologia e Psicologia Escolar no Brasil: formação acadêmica, praxis e compromisso com as demandas sociais** - São Paulo: Summus, 2008.

BORUCHOVITCH, E. et al. **Avaliação Psicológica nos contextos educativos e psicossocial** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução Daisy Vaz de Moraes – 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução Fátima Murad – 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** - Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução Jaqueline Valpassos – São Paulo: Summus, 2009.

GARDNER, Howard et al. **Trabalho Qualificado: quando a excelência e a ética se encontram**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

GARY R. VandenBos (Org.). **Dicionário de Psicologia da APA**. Tradução Daniel Bueno, Maria Adriana Verissimo Veronese, Maria Cristina Monteiro; revisão técnica Maria Lucia Tiellet Nunes, Giana Bitencourt Frizzo. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

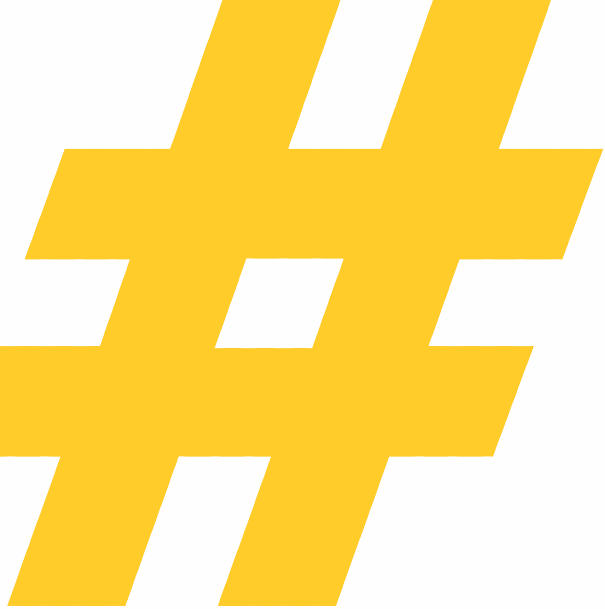
LIPP, Marilda (Org.) **Sentimentos que causam stress: Como lidar com eles**. 3ª ed. - Campinas – SP: Papirus, 2012.

MOLINA, Rinaldo; ANGELUCCI, Carla Biancha (Orgs.). **Interfaces entre Psicologia e Educação: desafios para a formação do Psicólogo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

OSORIO, Luis Carlos. **Como trabalhar com sistemas humanos:** grupos, casais e famílias, empresa. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PEREIRA, José Carlos. **Resiliência:** para lidar com pressões e situações adversas. São Paulo – SP: Ideias & Letras, 2015.

VINYAMATA, Eduard (Org.) **Aprender a partir do conflito:** conflitos e educação; Tradução Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2005.



Capítulo XII

*Proposta metodológica para a construção
de dissertação argumentativa na educação
de jovens e adultos*

Adriana do Socorro Serra Paiva de Moura

Lilian Almeida Barros

O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.

Cora Coralina

Panorama introdutório

Tendo em vista que os princípios estabelecidos pelos PCNs na área de linguagens envolvem a sistematização dos conhecimentos prévios do aluno aliada à sua capacidade de ver o mundo, interpretá-lo e mudá-lo a partir da fusão dos conhecimentos adquiridos nas aulas de língua portuguesa, buscou-se, então, enfatizar tais referenciais para a construção de uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, considerando-se as dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção de textos escritos em sala de aula, foi desenvolvida a oficina intitulada *Produção de textos a partir de narrativas orais*, a fim de proporcionar o aperfeiçoamento da escrita, tendo como público-alvo os discentes do Ensino Médio Integrado do curso de Aquicultura composto por alunos, especificamente, da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará.

A oficina se desenvolveu em 16 encontros ao longo de 4 meses e possui, como objetivo principal, a produção de texto do gênero dissertativo argumentativo. Por tal finalidade, ocorreu a valorização do gênero oral, o qual foi por meio de entrevistas e debates, além da pesquisa qualitativa, para a produção dos argumentos.

A temática foi desenvolvida em torno da questão central: quais os impactos da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí na vida do tucuruense? Aspectos positivos e negativos. A fim de melhor desenvolver, ou seja, para que fossem construídos argumentos consistentes, os alunos tiveram que procurar pessoas que haviam vivido

em Tucuruí ou entorno no Lago no mesmo período, objetivando que se construísse, primeiramente, uma memória coletiva, pois para Le Goff (2003), a memória individual não possui capacidade para armazenar todos os acontecimentos passados, por isso a necessidade da escrita e das instituições de memória para a permanência de uma memória coletiva.

Dessa feita, para o desenvolvimento da oficina, os alunos fizeram um cruzamento das informações coletadas por diversos interlocutores para, assim, construir um recorte histórico dos efeitos da construção da Hidrelétrica na vida do tucuruense.

Um pouco da história da UHE de Tucuruí

A cidade de Tucuruí, “Rio de Formigas” ou “Rio de Gafanhotos” na língua indígena, situada na região sudeste do Pará, a margem do Tocantins, teve seu desenvolvimento alavancado em dois momentos distintos: a construção da estrada de ferro, objetivando transpor as cachoeiras do Tocantins, entre Tucuruí e Marabá, e ligar Belém a Goiás; e a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que viria a ser a maior Usina Hidrelétrica genuinamente nacional e a maior obra em concreto já realizada no Brasil.

A construção da UHT, durante a década de 70, levou à região diversos trabalhadores oriundos de diversas regiões do país, sobretudo nordestinos e moradores das cidades de Cametá, Belém, Marabá e regiões próximas, que vieram atrás de melhores condições de vida e de trabalho.

Com a finalidade de atender à crescente demanda de pessoas para trabalhar na construção, foi construída a Vila Pioneira junto à cidade de Tucuruí, a fim de aproveitar a infraestrutura local.

Rocha (2008) relata o crescimento urbano e populacional reali-

zado em Tucuruí:

Em 1974, Tucuruí contava com cerca de 5.000 habitantes. A Vila Pioneira abrigava uma população entre 2.000 a 3.000 habitantes, distribuídos em cinquenta habitações e três alojamentos coletivos. Posteriormente, houve a expansão da Vila, contando com 194 habitações. Disponha de rede de água, de esgotos e de clube de lazer. Não fosse a exigência inicial de tratar-se de um acampamento provisório e pela proximidade da cidade de Tucuruí, (uma espécie de bairro estilo conjunto habitacional, um luxo frente às condições precárias da vizinhança e a apropriação dos poucos benefícios que o núcleo histórico dispunha), afirmar-se-ia o caráter fechado de sua concepção presente no projeto original.

Dessa feita, para abrigar toda essa população de trabalhadores, a cidade precisou de investimento em infraestrutura básica, serviços de saúde, educação, entre outros. Contudo, junto com o revigoreamento urbano provocado pela Hidrelétrica ocorreu um processo de desestruturação espacial e social da vida local, uma vez que pessoas precisariam sair de suas casas para ceder lugar ao empreendimento.

Nos estudos feitos pela Eletronorte foram consideradas apenas as populações que, de fato, ali residiam, partindo de um critério de propriedades ou benfeitorias, ou seja, no levantamento, só foram considerados aqueles que tinham, de fato, documentos de terra.

Contudo, tal realidade não era a local, uma vez que, a área a ser inundada tinha sido concebida nos levantamentos como um espaço no qual a propriedade privada fosse prevalecente, naturalmente as relações socioculturais, o universo não mercantil da natureza e do gênero de vida dos ribeirinhos eram apenas dados que não limitariam a apropriação e a transformação da área pela empresa. (ROCHA, 2008, p.138-139).

Portanto, como somente uma parcela pequena dos moradores

seriam indenizados, cabe a reflexão: e os ribeirinhos, indígenas, quilombolas que dependiam de terras para moradia, subsistência e plantio, o que receberam? Tal questão, iniciada durante a década de 1970 ainda encontra rastros nos dias de hoje e foi objeto da oficina.

Material e Métodos: o uso das narrativas orais na construção de argumentos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que não tiveram acesso à escola, na idade própria, no Ensino Fundamental ou Médio, ou não puderam dar continuidade aos estudos. A lei 9.394/96, expressa, em seus artigos 37 e 38:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.(LDB - Lei de Diretrizes e Bases, art. 4º, inciso VII).

Dessa forma, compreende-se que, cabe ao educador da EJA, traçar planos que compreendam a intersecção entre o saber acumulado pelo discente às práticas escolares, a fim de que se tenha um cidadão crítico e reflexivo quanto às transformações sócio culturais ditadas pela sociedade.

A metodologia aplicada na oficina de produção de textos, que possuiu como público-alvo discentes do primeiro e segundo ano da Educação de Jovens e Adultos, do curso Aquicultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Tucuruí, desenvolveu-se partindo do pressuposto do conhecimento do próprio aluno na condição de cidadão do mundo. A literatura uti-

lizada para o desenvolvimento das oficinas foi elaborada com base nos ensinamentos discutidos na Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *problem-based learning*) e Metodologia da Problemática (MP). Essas abordagens partem do princípio de uma aprendizagem centrada no aluno, o qual é possível de solucionar problemas. Dessa feita, o professor cria condições para o aluno perceber-se perplexo mediante determinada questão ou situação-problema e questionar-se com perguntas do tipo: o quê? por quê? como? (RIBEIRO, 2008).

Em consonância com a Metodologia da Problemática, observou-se alguns fatores relevantes nos discentes participantes da oficina:

- a) Os alunos trabalharam na construção da barragem em sua segunda fase;
- b) Os alunos conheceram/conhecem pessoas próximas que trabalharam na primeira fase;
- c) Os alunos sofreram diretamente os impactos provocados pela construção da Usina.

Ou seja, ousou-se, na oficina, utilizar de conhecimentos prévios para a produção de textos argumentativos, a partir das histórias de vida dos sujeitos envolvidos.

Inicialmente, as docentes entregaram aos alunos um texto previamente selecionado para debate e reflexão (anexo I) e pediram para que fosse feita leitura silenciosa e individual. Após expirado o tempo, passou-se para a leitura coletiva com os discentes fazendo revezamento. Neste momento, o texto logo foi questionado pelos alunos, que deixaram suas impressões pessoais, tais como: “esse texto não é verdadeiro”, “essa visão é dos governantes”, “nesses relatos, por que nunca nos ouviram?”, “porque eles querem passar

as ideias deles para o mundo acreditar que foi assim”. A refutação inicial ao texto se deveu, sobretudo, pela parte que diz que as pessoas foram todas indenizadas. Contudo, aceitaram e se identificaram com as narrativas de sofrimento e sensação de não-pertencimento presentes nos relatos das mulheres entrevistadas.

Tal contestação serviu de reflexão e reforma das atividades posteriores, uma vez que se deu a voz ao cidadão, tratando-o de forma reflexiva e crítica. A partir das alegações destacadas, começaram as argumentações. O processo conduziu a debates entre os envolvidos sobre questões ideológicas entre as partes (ideologia dominante versus ideologia do povo).

Este ponto é importante na construção do cidadão crítico e se alia aos interesses de formação do cidadão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que uma aprendizagem significativa deve partir de conhecimentos prévios dos alunos.

Portanto, coube ao educador, tão somente, utilizar-se da reflexão para se discutir aspectos históricos que são constados nos livros sobre a construção da hidrelétrica e contrapor com os argumentos apresentados pelos próprios, quando confrontados com o texto apresentado pelas docentes. Algumas podem ser descritas a seguir:

Aluno 1: “Professora, isso tudo aqui é mentira. As pessoas não foram indenizadas coisa nenhuma e, os poucos que foram, receberam em forma de material de construção”.

Aluno 2: “Vocês nem imaginam como ficou difícil viver em certas regiões ribeirinhas, os peixes morreram todos com um veneno que eles botavam na água. Uma vergonha!”

Neste momento, o professor ficou apenas na condição de intermediador do conflito e criador da situação-problema:

Capítulo XII – Propostas metodológica para a construção de dissertação argumentativa na educação de jovens e adultos

As ações do professor envolvem: a) formulação de diferentes tipos de problemas e possíveis estratégias de sua solução; b) questionamento dos alunos sobre seu processo de aprendizagem com perguntas metacognitivas; c) estímulo da reflexão dos alunos sobre sua aprendizagem e desempenho. O papel do professor é de facilitador, orientador, co-aprendiz, mentor, consultor. (BARROWS, 1996).

A partir da identificação do problema, os alunos citaram nomes de pessoas que poderiam ajudar em debates posteriores e fizeram gravações audiovisuais para mais uma sessão de debates. A diversidade de pessoas propôs que os alunos ampliassem ainda mais seus conhecimentos, pois cada entrevistado trazia uma visão diferente, a saber:

- a) Um pescador ribeirinho contou sobre a morte dos peixes pós-enchente;
- b) Um agricultor relatou como ficou difícil manter a família depois que teve suas terras alagadas;
- c) Outro, a expulsão/ desapropriação sem indenização.

Vale ressaltar que dentre os alunos havia um natural da cidade de Cametá (situada a 209 km de Tucuruí) e que fora atingido pela inundação, portanto precisou migrar para Tucuruí com a família a fim de melhores condições de vida; e um que trabalhou na segunda fase da construção da barragem, além de outros que possuíam parentes próximos, que tiveram suas vidas transformadas pela expulsão de suas casas.

Sendo assim, o trabalho foi bastante atrativo para os discentes que foram atrás de pessoas para entrevistar. Muitos relatos foram contados e se ouviram muitas pessoas que tiveram suas vidas e de suas famílias totalmente devastadas. Tal fato possibilitou mais uma gama de argumentos. Vale ressaltar que a cada dia de oficina, os

alunos se sentiam mais estimulados a procurar mais relatos de pessoas envolvidas.

Portanto, pretendeu-se desenvolver o aspecto crítico e reflexivo ao apresentá-los às características do gênero textual argumentativo, pois “o trabalho com gêneros textuais na sala de aula favorece a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita de gêneros diversos, com funções específicas, visto que a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas a de proporcionar o uso efetivo de texto por parte dos alunos, abrindo-lhes oportunidades de se desenvolverem como cidadãos de uma sociedade letrada. Assim, a leitura e a escrita não serão apenas práticas escolarizadas” (BEZERRA, 2002).

Dessa feita, as entrevistas, que serviriam para a construção das argumentações, acabaram por favorecer a valorização do discurso oral, passando pela afirmação da identidade; a produção textual e, finalmente, a reescrita. Desta forma, os discentes tiveram a oportunidade de desenvolver os processos de leitura de mundo, oralidade e escrita e, o mais importante, é que puderam utilizar a própria experiência a fim de desenvolver argumentos consistentes partindo do que eles mesmos vivenciaram.

A fim de se realizarem as coletas, as professoras solicitaram que as entrevistas fossem realizadas com pessoas que estivessem no mesmo espaço e tempo, a fim de que se fizesse o cruzamento das histórias para que os pontos concorrentes pudessem ser debatidos, mesmo que partindo de diferentes grupos sociais.

Balandier (1999) analisa a necessidade da presença de uma “imagem espacial”, ou seja, para que se ressaltem elementos importantes para a presença de uma memória coletiva, é fundamental que as imagens espaciais experimentadas pelos sujeitos sejam afins:

Todos os traços, as inscrições, e as obras dos quais os lugares permanecem os suportes, tudo aquilo que é incorporado a estes através da simbolização do imaginário, são também elementos necessários à manutenção e à diferenciação das memórias coletivas, particulares aos grupos que elas asseguram a conservação. (BALANDIER, 1999, p.49).

Vale ressaltar que, para Le Goff (2003), a memória individual não é capaz de armazenar todos os acontecimentos passados, portanto, para tal, faz-se o uso da escrita a fim da manutenção da memória coletiva, uma vez que a esta é “um elemento essencial do que se costuma chamar de *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre ou na angústia” (LE GOFF, 2003, p. 469). Sendo assim, faz-se necessário, nos dias de hoje, uma constante busca desse armazenamento das narrativas de um povo para que não se percam, nas linhas do tempo, histórias de lutas e defesa do patrimônio cultural do mesmo.

Portanto, priorizou-se o levantamento de narrativas das pessoas que tiveram, de alguma forma, suas vidas alteradas pela construção da UHE, uma vez que os relatos governamentais não contemplam essa parcela da população, sendo assim, o aluno seria o “intérprete”, ou, melhor ainda, aquele que tomaria partido deste outro que fala, mas não escreve.

Dessa forma, as coletas, feitas por meio de entrevistas, ajudaram os discentes na construção de uma identidade dos que ficaram olhando as (às) margens do grande progresso desenvolvido na época da ditadura militar. O entrevistado pode relatar seu sofrimento quando vislumbrou a transformação espacial lhe imposta, uma vez que esta assumiu aspecto extremamente transformador, viu-se a metamorfose de um espaço rodeado por águas e matas para uma

construção monumental, símbolo da modernidade.

Somente após o desenvolvimento de vários debates é que foram apresentadas as características do gênero dissertativo argumentativo, uma vez que as argumentações já estavam prontas. Sendo assim, os alunos começaram a escrever. Nesta fase, as docentes pediram que os alunos destacassem seu posicionamento acerca da temática, no entanto, usando a impessoalidade.

Nos parágrafos seguintes, as argumentações foram feitas de maneira bem rápida, já que os assuntos foram bem debatidos, contudo, alguns preferiram abordar os aspectos sociais, enquanto outros, preferiram os aspectos ambientais. Alguns, ainda, exploraram a questão indígena, em especial no concernente as tribos que foram deslocadas de seus habitats devido às enchentes.

Após a conclusão das redações, as professoras solicitaram que os discentes as refizessem considerando as observações. Tal fato possibilitou que os alunos ajeitassem seus escritos, refletindo sobre seus erros.

Resultados

No concernente à produção do gênero textual dissertativo argumentativo, verificou-se que os alunos, em sua maioria, apresentaram maior dificuldade nas questões ortográficas e sintáticas. Tal fato, de certa forma, precisou de maior atenção das docentes, pois os desvios levaram a uma reflexão maior e foram necessárias algumas horas a mais dedicadas à coesão e coerência.

Nestas aulas, o objeto de reflexão e análise foi o texto produzido por eles mesmos, buscando, por parte das docentes, uma abordagem instrumental da Gramática Normativa.

O objetivo foi alcançado com algumas ressalvas, pois os alunos

tiveram muita dificuldade em aliar a Gramática ao que escreveram. Neste ponto, eles confundiam muito a oralidade com a escrita e as modificações necessárias tiveram que passar pela intermediação com as professoras.

Vale ressaltar que, tendo em vista o processo de construção de argumentos para a dissertação argumentativa, a Metodologia da Problematização se mostrou muito eficaz, uma vez que desenvolveu o senso crítico nos discentes e fez com que eles buscassem pessoas e afirmativas que corroborassem com suas argumentações. Sendo assim, deu-se voz ao discente que, como cidadão, pôde perceber como a história, na qual eles foram sujeitos ativos, diverge da que é repassada, sendo assim, fizeram várias reflexões, surgindo até a ideia de escreverem suas próprias narrativas em forma de livro. Conquanto, coube à escola levá-los a exercer plenamente sua cidadania por seu aspecto crítico e a saber usar o conhecimento apreendido em seu meio social.

Considerações finais

Por se ter adotado a relevância do preconizado nos PCNs, no tocante à intersecção conhecimento de mundo e conhecimento adquirido em sala de aula aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, considerou-se que o ciclo de oficinas obteve sucesso. O que se considera relevante quanto às práticas metodológicas na relação aluno-professor é que este tem à sua disposição vários mecanismos didáticos para a consecução dos fins determinantes para a aprendizagem daquele. Portanto, cabe ao docente analisar a turma e aplicar o recurso adequado a fim de que seja feita uma ponte segura para o aprendizado discente.

O ensino de Língua Portuguesa deve ser entendido como uma

eficaz ferramenta que proporcione ao educando estabelecer a relação texto, seja na modalidade escrita ou oral, com o contexto, sendo este entendido como o ambiente que o aluno já está imerso, em especial no que condiz a EJA, pois o discente carrega a bagagem do mundo necessária para sua compreensão.

Portanto, considera-se que, sempre que se trabalhe com um público tão diferenciado como a EJA, o docente necessita conhecer previamente o interesse do seu aluno para, a partir daí, produzir sua sequência didática, sendo que, necessariamente, o uso da abordagem por problemas deva ser feita, a fim de que o aluno possa participar, ativamente, do processo de ensino-aprendizagem e que este seja eficaz.

Referências

BARROWS, Howard S. **Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview**. In: WILKERSON L.; GILSELAERS H. (Eds.). *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1996. p. 3-11.

BRANDÃO, H. H. N; MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

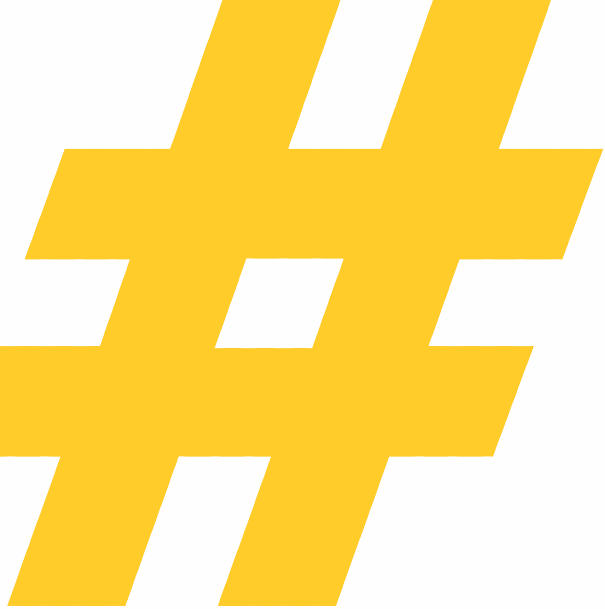
BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002

FREITAS, R.A.M.M.. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

ROCHA, Gilberto de Miranda. **Todos convergem para o lago! Hidrelétrica Tucuruí. Municípios e territórios na Amazônia**. Belém: NUMA/UFGA, 2008.



Capítul XIII

*Mbaekwara - filosofia e seu
ensino na Amazônia*

Ronaldo Ferreira Pinheiro

“quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender...
ensinar inexiste sem aprender e vice-versa...”

Paulo Freire

Considerações iniciais

Certa vez, eu estava em um fórum de bate papo na internet quando vi um propalador de metodologias e saberes sobre a filosofia destilando sua prepotência aos quatro cantos. Em minha rude ignorância, recém saído da universidade e tendo se mudado de uma capital do Centro-Oeste para o interior da Amazônia, pensei até ter avistado, naquele momento, *Apoena*, aquele que enxerga longe.

Então vislumbrei a oportunidade de fazer minha indagação sobre as condições limitantes, falta de material didático, diante de uma situação precária e tantas outras mazelas. Daí indaguei sobre o que poderia ser feito para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em filosofia para os ensinamentos fundamental e médio? Então obtive a seguinte resposta:

- “Você tem quadro e giz? Então você tem tudo o que precisa.”

Hoje, aproximadamente 10 anos depois, me sinto com maturidade o suficiente para um olhar mais amadurecido refletindo sobre o antigo problema.

Dentre as primeiras coisas que aprendi, cito aqui Brandão (2007, p.09) que me ensinou a entender que não há uma única forma e nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Enfim, havia algo a mais do que os muros da própria escola.

Na tentativa de refletir sobre a situação da filosofia, 10 anos depois do primeiro contato com a mesma, na condição de docente, partimos em uma atitude de rememoração em busca do entendimento de como se deu a implantação da disciplina de Noções de Filosofia na Rede Municipal de Educação de Tucuruí, os desafios de sua permanência, o processo de construção e a consolidação de um currículo com a grade de conteúdos e o seu ensino. Proposemo-nos a observar o contexto por meio de dados estatísticos e sobre a Rede e a disciplina de Noções de Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais. Para ambiente de pesquisa, escolhemos a Rede Municipal de Ensino do Município de Tucuruí-PA.

O trabalho se dá a partir de uma revisão de Literatura e estudo do Relatório de Aproveitamento Anual da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tucuruí (SEMEC) e alguns documentos históricos fornecidos pelo Departamento de Documentação escolar da Secretaria Municipal de Educação do Município de Tucuruí, onde trabalham cinco pessoas que, gentilmente, nos cederam os documentos para verificação e digitalização. Também tivemos acesso aos arquivos da coordenação de Ensino Fundamental Anos Finais, na qual trabalham 5 pessoas que, gentilmente, nos cederam os documentos para verificação. Os percursos da metodologia poderão ser notados ao longo do trabalho durante sua construção.

O trabalho está organizado em três partes principais. Primeiramente, a introdução, onde conheceremos a rede por meio dos dados estatísticos de fluxo e rendimento educacional do município, dos anos finais e por último da disciplina de filosofia. Na segunda parte, desenvolvimento e método, temos um olhar direcionado ao nosso currículo, inicialmente como Estrutura Curricular e depois como organização de conteúdos para a disciplina de Noções de Filosofia.

E, em última parte, algumas considerações dentro da perspectiva de uma educação para o envolvimento e nossas considerações finais.

Conhecendo a rede

Consultando os dados da plataforma Qedu (2019), podemos notar o índice de aprendizado adequado dos alunos de Tucuruí, que em Língua Portuguesa está em 21% para o 9º Ano. O nível de aprendizado adequado em matemática está em 6% para o 9º ano; sendo que a meta pra 2022 é de 70%.

Conforme resultados do Sispaes - Sistema Paraense de Avaliação Educacional a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática (SE-DUC-PARÁ, 2018), desde o ano de 2014, em que temos registros do banco de dados de informações, os índices de abaixo do básico sempre foram predominantes e aos alunos que estão em situação aceitável, representam uma quantidade muito tímida, com um percentual médio de 12,45 para proficiência em Matemática e 24,9 para Língua Portuguesa, ressaltando que é uma minoria o número de alunos que atingiram um patamar de proficiência em nível avançado.

Com relação aos dados do IDEB, temos do ano de 2017 uma nota de 3,6, que se apresenta inferior à meta estabelecida para a data que é de 4,4. Percebemos aqui, com relação aos Anos Finais, nitidamente, que o Município está abaixo da meta estabelecida. Dentro desta perspectiva, o aprendizado está com notas 4,6 e 0,79. Dentro do indicador de fluxo, percebemos que a cada 100 alunos, 21 não foram aprovados.

Agora, partindo para uma observação do contexto, nós temos, conforme os dados do IBGE (2010), uma população total de 97.128, com 76.102 pessoas alfabetizadas, sendo que na zona urbana temos 92.442 pessoas e 4.686 na zona rural. Destas, 48.402 são homens

e 48.726 mulheres. O município tem uma área de 2.086,2 km² com um PIB per capita de R\$ 22.602,80 e uma estimativa Fundeb de R\$ 75.537.043,80.

Conforme dados do censo escolar (INEP, 2018), temos 48 Escolas ativas com 22.687 estudantes regularmente matriculados, 2.513 funcionários atuando nessas escolas para atender aos alunos. Temos 6.380 docentes ativos para atender às 1.070 turmas ativas, o que pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Censo Escolar 2018

Etapas	Matrículas	Docentes	Turma
Educação infantil - creche	875	244	58
Educação infantil - pré-escola	3.211	922	175
Ensino fundamental - anos iniciais	9.344	2.120	408
Ensino fundamental - anos finais	7.503	2.558	275
Educação de jovens e adultos	1.156	351	53
AEE/ Atividade complementar	598	185	101
soma	22.687	6.380	1.070

Fonte: Inep

Com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2018) os dados nos mostram que a Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Cultura tem um rendimento de 79,9% de aprovação, 15,9% de reprovação, 4,2% de abandono e uma distorção idade-série de 38,7%.

A Rede Municipal de Ensino de Tucuruí, na pessoa jurídica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), por meio de seu setor de Documentação Escolar produz um Relatório de Aproveitamento Escolar. Este relatório nos apresenta uma visão aprofundada da rede.

Será nos dados estatísticos fornecidos pela rede que nos emba-

saremos para algumas observações sobre uma visão geral da rede e sobre o ensino da filosofia na rede, o que pode ser observado no Quadro 2. Vejamos algumas das principais informações que serão úteis nesta análise propedêutica, pois não pretendemos esgotar o assunto, mas apresentar uma observação sobre os dados estatísticos e um olhar sobre a situação da disciplina de Noções de Filosofia dentro da rede, e os seus resultados.

Conforme podemos observar, segundo informações baseadas no Relatório da Evolução de Matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Aproveitamento Escolar das Escolas Municipais de Tucuruí nos anos de 2017 e 2018, segundo Tucuruí (2018) e (2019), a Rede de maneira geral tem apresentado uma oscilação das matrículas, conforme

Conforme Tucuruí (2019) houve uma oscilação grande em torno do número de alunos matriculados nos últimos 13 anos. Destacamos o ápice com 29.584 alunos matriculados no ano de 2006 e oscilações nos anos seguintes com uma alta significativa em 2013 e, depois, quedas sucessivas, fechando o ano de 2018 com 25.711 alunos e em 2019 uma baixa assustadora, no mês de junho. Conforme o censo escolar, temos um quantitativo de 21.351 alunos regularmente matriculados, uma diferença de 4.420 alunos, destacando que os dados de 2018 se referem a um ano concluído e os de 2019 ainda está em andamento.

Com relação aos anos finais em que estamos analisando o Ensino de Filosofia, destacamos que o observado não foi muito diferente dos dados gerais da rede, pois também houve uma oscilação de matrículas, conforme os dados fornecidos pelo departamento de documentação no Relatório da Evolução de Matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Aproveitamento Escolar das Escolas

Municipais de Tucuruí nos anos de 2017 e 2018 segundo, Tucuruí (2018) e (2019).

Quadro 2 - Matrículas e Sucesso Escolar

2017								
	Matrículas	Reprovados	Rep. em Filosofia	Aprovados	Transferidos	Desistentes	Masc.	Fem.
URBANA	9191	1202	290	5987	741	1261	4617	4545
RURAL	738	109	25	458	77	94	423	315
INDÍGENA	124	21	2	86	1	16	61	63
TOTAL	10053	1332	317	6531	819	1371	5101	4923
2018								
	Matrículas	Reprovados	Rep. em Filosofia	Aprovados	Transferidos	Desistentes	Masc.	Fem.
URBANA	8964	1258	326	5839	735	1132	4726	4238
RURAL	850	83	7	542	110	115	458	392
INDÍGENA	121	17	1	90	2	12	62	59
TOTAL	9935	1358	334	6471	847	1259	5246	4689

Fonte: Tucuruí 2019

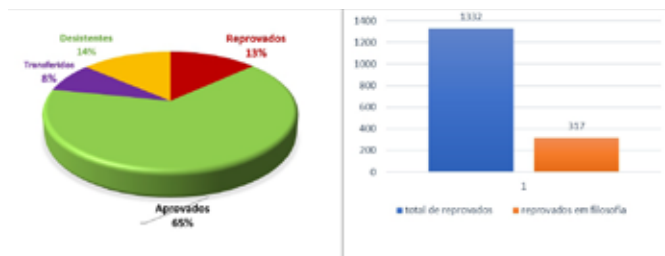
Segundo Tucuruí (2018) e (2019), podemos observar que o ápice de quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais foi no ano de 2017, com uma quantia de 10.912 alunos matriculados, um número otimista. Já o menor número registrado se deu no ano de 2007, que teve 6.916 alunos matriculados. Ressaltando que no ano de 2019, com dados referentes ao mês de junho, temos 6.916 alunos matriculados. Desta forma, podemos observar uma diferença de 1.632 alunos, em referência ao ano de 2018, anterior, já concluído, e com o de 2019 ainda em andamento.

Conforme dados compilados do respectivo documento fornecidos pelo Departamento de Documentação no Relatório da Evolução de Matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Aproveitamento Escolar das Escolas Municipais de Tucuruí nos anos de 2017 e 2018 segundo Tucuruí (2018) e (2019), temos, em relação as matrículas, uma oscilação muito grande tendendo para declínio.

Aqui ficamos a nos questionar quais as causas da tamanha oscilação de matrículas e principalmente de seu declínio?

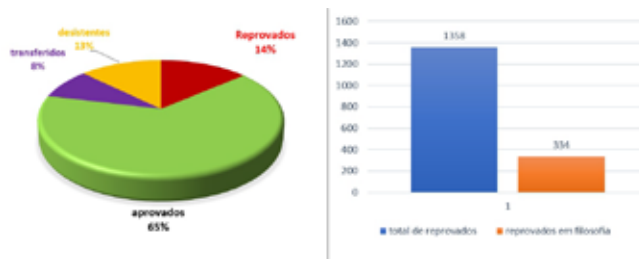
Ainda observando a rede como um todo temos um percentual de 13% dos alunos reprovados, 14% desistentes, 8% transferidos, sendo apresentado como sucesso escolar efetivo no final do ano um percentual de 65%. Conforme o Gráfico 2, estes 65% de aproveitamento líquido são um tanto quanto tímidos, principalmente diante dos terríveis 27% de fracasso escolar, representado pela soma da reprovação e da desistência.

Gráfico 2 - Aprovados e Reprovados 2017



Fonte: Tucuruí, 2018

Gráfico 3 - Aprovados e reprovados 2018



Fonte: Tucuruí, 2018

Com relação ao ano de 2018, segundo o Gráfico 3, não percebemos avanços significativos. Na verdade, houve um declínio, pois ti-

vemos um percentual de 14% da rede reprovados e 13% desistentes, observa-se uma inversão. Com relação ao ano anterior, aumentamos o número de reprovações e diminuimos o número de desistentes, mas ainda permanecemos com uma taxa de fracasso em 27%. Com relação aos transferidos, ainda permanecemos com os 8%. Já a taxa de sucesso e aprovação escolar permaneceu sem avanço, continuando nos 65% de aprovados.

Mas o nosso foco aqui neste trabalho vai se ater em olhar a situação da disciplina de Noções de Filosofia, que atualmente funciona nas turmas de 5º e 6º anos do ensino fundamental, anos finais. Conforme dados fornecidos pelo Departamento de Documentação no Relatório da Evolução de Matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Aproveitamento Escolar das Escolas Municipais de Tucuruí nos anos de 2017 e 2018, segundo Tucuruí (2019), tivemos em 2018 um total de 1.998 alunos matriculados no 6º ano, 1.663 alunos matriculados no 7º, chegando a uma soma de 3.661 alunos matriculados regularmente em 275 turmas distribuídas em 10 escolas da zona urbana.

Conforme observado, tivemos entre os 3.661 alunos regularmente matriculados na disciplina uma reprovação de 326 alunos. Sendo que dos 1.198 alunos matriculados no 6º ano, 225 ficaram reprovados. Dos 1.663 alunos regularmente matriculados no 7º ano, ficaram reprovados 101 alunos.

Como podemos observar nos dados levantados, temos uma taxa de reprovação em filosofia em torno dos 5%. Não é um estado alarmante, mas poderia ser muito melhor. Ter 326 alunos reprovados em uma disciplina que tem como missão o ensino de noções propedêuticas da Filosofia ainda é comprometedor quando falamos de qualidade e sucesso educacional.

Após analisarmos os dados estatísticos da rede Municipal de ensino em Tucuruí, em plena Amazônia, não podemos deixar de mencionar que, mesmo os dados ainda sendo tímidos, Tucuruí é um dos municípios que pioneiramente implantou a filosofia no ensino fundamental, nas escolas públicas, há mais de 15 anos, com dados otimistas, tímidos, mas otimistas de conseguir permanecer, mesmo em face a tantos desafios.

Dentre as inúmeras mudanças que ocorreram neste período, podemos citar o currículo. A primeira grande mudança foi para adaptar-se ao único material didático conseguido para Filosofia no ensino fundamental anos finais, depois, em virtude dos descritores do Ideb, voltado para o ensino médio, mas devido às necessidades de uma propedêutica no ensino fundamental, foi decidido já seguir alguns descritores ainda na Educação Básica, ensino fundamental anos finais. A última e mais impactante mudança se deu com a chegada da BNCC em que a filosofia foi deixada de lado, e devido às pressões da equipe de professores, aqui no município, a matéria não foi extinta, mas foi achatada.

O nosso currículo

Como mencionamos anteriormente, o currículo de Filosofia passou por várias mudanças, algumas significativas outras nem tanto. A sua implementação se deu em virtude da municipalização da Educação Básica no município em que a Rede Estadual se limitou ao ensino médio e a Rede Municipal à educação infantil e fundamental anos iniciais e finais.

A implantação se deu no ano de 2005 para as 5^a e 6^a séries, atualmente 6^o e 7^o anos, dentro da nova organização do ensino fundamental de 9 anos. O desenho curricular ficou organizado de tal

forma que seriam duas aulas semanais, sendo 1 aula de filosofia nas 5ª e 6ª séries e 1 aula de Sociologia nas 7ª e 8ª séries. Isso representou um grande avanço, pois nem o ensino médio tinha Filosofia em turmas além do primeiro ano.

Conforme a Resolução nº 699 de 13 de setembro de 1999, do Conselho Estadual de Educação, ficou aprovada a Estrutura Curricular Unificada do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries da Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí. O documento foi datado de 13 de setembro de 1999 e assinado por Raimundo Alberto, Presidente do CEE.

No entanto, somente em 2002 é oficializado o desenho curricular, contendo Filosofia e Sociologia que entram na parte diversificada com a baixa das disciplinas de Redação e Expressão, Estudos Regionais e Educação para o Trânsito, conforme podemos observar no documento de Estrutura Curricular de 2002, aprovado pelo conselho estadual de Educação em 18/04/2002.

Esta estrutura curricular é autorizada conforme a Resolução nº 292 de 22 de abril de 2002, do Conselho Estadual de Educação, assinada pelo seu então presidente prof. Raymundo Alberto Papaléo Paes.

Desta forma, fica oficializada a disciplina de Noções de Filosofia e Noções de Sociologia como pertencente à parte diversificada da estrutura curricular oficial do município de Tucuruí. Ambas as disciplinas seriam ministradas em 1 aula semanal, sendo Filosofia nas 5ª e 6ª série e Sociologia nas 7ª e 8ª Séries.

No ano de 2005, foi apresentada uma nova proposta de alteração na estrutura curricular, que afetaria a Filosofia. As aulas que seriam apenas uma por semana agora são propostas duas aulas por semana, contudo, permanecendo nas mesmas séries.

A nova estrutura curricular foi formalizada pela Secretária Municipal de Educação em 10/08/2005 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Pará em 06/10/2005. Desta forma, tivemos um grande avanço na disciplina de Noções de Filosofia, que teve sua carga horária dobrada, possibilitando mais tempo do professor em sala com o aluno, o que, teoricamente, resultará em maior índice de aprendizagem por parte do aluno e, conseqüentemente, a possibilidade de realização de debates e deliberações em sala de aula.

Esta estrutura curricular permaneceu assim até o ano de 2012, quando foram feitos ajustes que não afetaram a disciplina de Noções de Filosofia. Mas, destacamos aqui a instalação e ativação do sistema Municipal de Educação, culminando com o funcionamento local do Conselho Municipal de Educação. Então, esta nova estrutura curricular teve sua aprovação no próprio município, não precisando mais ir a Belém, capital, para formalização dos ajustes locais.

Esta estrutura curricular foi proposta e formalizada no dia 18/01/2012 pelo Conselho Municipal de Educação +e ficou em vigor até o ano de 2018 quando foi apresentada uma nova proposta em 2019, conforme pode ser observado na Imagem 3, agora alinhada às mudanças sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução do CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017.

Dentre as principais alterações, podemos citar o aumento do tempo de hora-aula para 50 minutos e diminuição de aulas das disciplinas da Base Comum Nacional e, também, da parte diversificada, com o acréscimo da Disciplina de Redação e Estudos Amazônicos. Na grade anterior tínhamos 1.200 aulas anuais, com 30 aulas semanais, agora retrocedemos para 1.000 aulas anuais e 25 semanais. Em um ano significa uma diminuição de 200 aulas.

Esta estrutura curricular foi implementada juntamente com

toda reestruturação dos objetos de estudo e práticas metodológicas oriunda de reuniões com professores no ano de 2008, alinhados à orientações de implementação da BNCC. No entanto, por pressões da comunidade do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Tucuruí (Sintepp), que recorreu à Justiça, alegando perdas muito grandes a categoria, com a Justiça determinando o retorno imediato da estrutura curricular anterior.

A Secretaria Municipal de Educação recorreu da decisão e lhe foi julgada posição favorável juntamente com uma proposta de reajuste na Estrutura Curricular para amenizar os impactos.

Desta forma, a segunda Estrutura Curricular de 2019 trouxe uma amenização no prejuízo, acrescentando duas aulas por semana, ressaltando que antes tínhamos 30, mas ela baixou para 25, sendo que agora estamos com 27 aulas/semana. Anualmente tínhamos 1.200 h/a foi rebaixado para 1.000 h/a e agora, tentando amenizar o impacto, fixou em 1.080, ganho mínimo diante do prejuízo. A filosofia passou de 1(uma) aula nos 6º e 7º anos para 2 (duas) aulas no 6º e 1 (uma) no 7º ano; quanto a sociologia, antes no 8º e 9º anos com 1(uma) aula, agora com 1(uma) aula no 6º e 2 (duas) no 7º ano.

A estrutura curricular número 2, de 2019, continuou em vigor pelo ano de 2019, pois a mesma se encontrava sub júdice, pois o Sintepp recorreu da decisão judicial favorável à SEMEC e, desta forma, essa proposta de estrutura curricular continuou sendo executada até que, no início de 2020, estabeleceu-se a grade curricular de 18/01/2012, devolvendo as conquistas outrora subtraídas.

Disposição dos conteúdos

Em pesquisa da estrutura de conteúdos, nos dedicaremos a olhar para os principais momentos de mudança. Observamos, pri-

meiramente, uma estrutura a qual foi elaborada na implantação da disciplina e sendo mantida até o ano em que foi reestruturada para ampliação de 1 (uma) aula semanal para agora 2 (duas) aulas semanais, encontramos uma cópia referente ao ano de 2008.

Em 2016, tivemos uma outra mudança significativa com a adoção de um material didático. Foram adquiridas pela SEMEC unidades da Coleção do Livro “Filosofia: Um Novo Olhar Filosófico”, da Editora Edjovem, de autoria de Nonato Nogueira. Foram adquiridas 50 unidades de cada ano (6º, 7º, 8º e 9º anos) para cada escola. Os livros de 6º e 7º anos foram trabalhados no 6º ano, organizados em primeiro e segundo semestre. Os livros de 8º e 9º anos, da mesma forma, organizados em primeiro e segundo semestre e trabalhados no 7º ano.

Em 2018, em virtude do momento de repensar a educação nacional, foi discutida uma organização de conteúdo sequencialmente lógico-didático para formação do ser humano com a ideia de quatro principais eixos para o 6º ano: Sujeito, Contexto, Processo e Envolvimento, temas estudados como processos da formação cidadã e desenvolvimento da pessoa. Para o 7º ano, o estudo da História da Filosofia e seus principais temas.

Em 2019 foi a grande guinada. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução do CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, surgiu a discussão que a disciplina de Noções de Filosofia seria extinta, uma vez que a mesma não constava na Base Nacional Comum e em seu lugar seria inserida a Disciplina de Estudos Amazônicos atendendo às exigências da BNCC de manter uma disciplina que atenda ao princípio de estudos locais.

Para evitar tal catástrofe para a disciplina, a equipe adaptou o

currículo atendendo a um ensino de Noções de Filosofia voltado para a Cultura Amazônica, ficando organizado dentro de uma perspectiva de trabalho para com o 6º ano a concepção de mitos enquanto panorama universal e depois como ideia de mito na Amazônia. Na sequência, trabalhar ideias de cultura e depois ética. Para o 7º ano a ideia de uma “ecofilosofia”, uma filosofia voltada para sustentabilidade e os saberes, na sequência abordando a ideia de empoderamento juvenil e relações humanas.

Analisando as principais temáticas de cada planejamento dos conteúdos, nas versões que tivemos acesso, pode ser organizada conforme o Quadro 3 abaixo nos mostra.

Assim, a grande guinada se deu quando a disciplina de Noções de Filosofia se aproximou muito da disciplina de Estudos amazônicos, quase perdendo sua identidade, em uma medida de luta pela própria sobrevivência. Mas garantiu seu espaço, mesmo que com uma carga horária reduzida pela metade, e depois amenizado o problema, as perdas ainda continuaram, visto que o currículo, composto pela estrutura curricular e a organização dos conteúdos, nem sempre foi voltada para formação e desenvolvimento da “Pessoa”, mas principalmente esteve alinhado para atender a um poder vigente.

Observações e impressões sobre o educar

As nossas observações sobre o ensino da filosofia se dão por meio de três eixos principais de indagações como primor metodológico de ensino: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?” e por último “Qual minha missão no mundo?”. Tais questionamentos são amarrados a ideia de cativar, estabelecimento de relações.

Destacamos aqui a importância do planejamento, conforme Silva (2014, p.17) nos orienta que “uma aula bem planejada ajuda a

otimizar o tempo em sala de aula, a antecipar os recursos necessários e possíveis dúvidas dos alunos, além de favorecer uma melhor compreensão do assunto por parte da turma”. Para acompanhar o planejamento a “avaliação dos alunos, a qual, aliás não deve se limitar a teste e provas” (SILVA, 2014, p.17) é de suma importância e é o coroamento do planejamento.

O estudo da filosofia tem que nos conduzir a refletir sobre a ipseidade humana, como nos firma Teles,

O Homem é um animal diferente. Só ele tem consciência de si próprio e da realidade, pode refletir sobre isto e, também agir sobre si, transformando-se, e sobre a realidade exterior, criando cultura e mudando as circunstâncias. (2008, p.11).

Aqui não podemos deixar que mencionamos que atualmente temos nove professores efetivos de filosofia para atender as mais de 100 turmas de alunos as quais são ofertadas a disciplina. Todos os nove professores possuem Licenciatura em Filosofia, e o grande desafio é ressignificar o modo como a filosofia é ensinada, pois são poucas as experiências com ensino de filosofia para o Ensino Fundamental Anos Finais. Desta forma, apresentamos uma perspectiva para que o ensino seja voltado para a pessoa, numa perspectiva de identidade, perspectiva de futuro e cidadania, respaldados na ideia de engajamento.

Quem sou eu?

- “- De repente me dei conta de que já não sou mais criança.
- Por que isto, Zeca?
- Ué. É uma descoberta.” (MAYER, 2008, p.17)

A humanidade, nos últimos 80 anos, evoluiu de maneira incom-

parável, contudo, “na mesma proporção em que evoluímos materialmente degradingolamos espiritual e eticamente” (PINHEIRO , 2006, p. 13). Assim, precisamos refletir a trajetória existencial. Por este motivo nos é urgente refletir sobre “O que eu tinha?”, “O que eu tenho?” e “O que eu quero?” motivadas pela primazia da indagação “Quem sou eu?”

A filosofia, durante sua trajetória foi marcada pelo rigor acadêmico e por sua fidedigna metodologia investigativa, mas tal como nos fala Kant, “não se ensina Filosofia, se ensina a filosofar.” Muitos de nós deixamos de perceber a grandiosidade de uma boa roda de conversa com deliberações sobre tudo e ao mesmo tempo sobre nada, mas com uma boa conversa e um bom diálogo e uma boa amizade. Conforme Pierre Lévy (2010), vivemos um dilúvio de informações, mas não de sabedoria. Não sabemos o que fazer com tanta informação.

O mundo da tecnologia não está batendo à porta, já adentrou em nossas casas e em nossas salas de aulas. Qualquer aluno com um smartphone em mãos tem mais informação do que Galileu tinha em toda sua vida, ou Einstein. Porém, nosso grande desafio não está em apenas obter informação, mas em despertar no nosso aluno para compreender o que fazer com tantas informações e não ser submergido nesse dilúvio maior do que todos nós.

Conforme Mayer, “o autoconhecimento é o ponto de partida para o nosso crescimento como pessoas [...] precisamos saber quem somos para não nos tornarmos um ser estranho para nós mesmos.” (2008, p.21).

Eu acredito em plantar sonhos. O filme *O poder da visão*¹ cita que o poder da visão consiste em plantar sonhos no fértil solo da

1 - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tMyDAjIHiBk>. Acessado em 15 de agosto de 2019.

esperança. Eu acredito que a educação seja essa arte de semear. Semear sonhos no fértil solo da esperança que são nossos alunos. Eles são nossa garantia de futuro. A filosofia é uma ferramenta que nos permite não apenas semear esse sonho, mas garantir a consciência dele e de nossa própria existência quando consigo motivar o sujeito a ter noção de sua própria sujeição refletindo aos moldes de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo” ou indague “quem sou eu?”.

Para motivar o aluno a responder quem sou, tenho que adentrar ao mundo dele. Ninguém abre a porta de sua casa e convida um estranho para sentar-se à mesa e tomar café. Pessoas estranhas são realmente pessoas estranhas.

Desta forma, uma maneira eficiente para conduzir meu aluno à reflexão sobre si é o envolvimento, tratando-o como pessoa e não apenas como um cliente pedagógico ou como bem de produção ou, simplesmente, a pedra bruta que tenho que lapidar.

A educação (formal e informal) durante muitos séculos nos deu segurança quanto ao que esperar do futuro. Porém, agora ela precisa ser repensada, não apenas como um produto da inteligência racional, mas também da inteligência emocional. “A verdadeira fonte das dificuldades na sala de aula está na questão dos relacionamentos e da busca dos alunos por reconhecimento e aceitação.” (SHINYASHIKI, 2011, p.23).

Aqui mencionamos o envolvimento do ser. Para receber envolvimento, tem que se oferecer envolvimento. Existem muitos teóricos que defendem o profissionalismo pedagógico com técnicas eficientes de ensino e aprendizagem com distanciamento do cliente. Eles não levam em consideração que o envolvimento com o aluno estabelece um “link” que torna a aprendizagem e a “ensinagem” existentes muito mais eficientes. Se fala muito do déficit de aprendizagem, e

muitos são os profissionais que se especializaram em corrigir esse erro, mas poucos estão preocupados com o processo de “ensinagem”, de como esse conhecimento é repassado. Aqui recorreremos ao clássico e admirável educador Paulo Freire (2018, p. 25), que nos diz “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.... ensinar inexiste sem aprender e vice-versa...”

Em pleno coração da Amazônia, assistimos a natureza ser sacrificada e morta diante de nossos próprios olhos e não fazemos nada. Perdemos nossas crianças para o crime organizado, para a violência, ou para as drogas. São vidas que são ceifadas ainda muito cedo. A nossa cultura local é suprimida pela importada. E, assim, cada dia morremos um pouco. A tecnologia mal acabou de chegar, mas o crime e as mazelas diversas já fizeram parceira com ela.

O que a educação está fazendo para mudar isso? Não posso culpar a educação pelas mazelas do universo, mas posso citar Paulo Freire quando afirmou que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67) e, parafraseando este grande pensador da educação, podemos dizer que se o ensino da filosofia sozinho não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda conscientemente.

O despertar para o filosofar deve vir como agente de mudança com a alfabetização perceptiva em que o aluno seja conduzido à percepção de si e do mundo que o cerca. A medida que o laço do envolvimento foi estabelecido é possível fazer com que o jovem pensador tenha confiança para pensar, mas, para isso, ele precisa ser alfabetizado na sua capacidade de percepção de si, no “quem sou eu?” e na sua capacidade de perceber o mundo que o cerca por meio do “onde estou?”. A luta para se firmar foi árdua e intensa, com um alto preço, porém para qual finalidade a filosofia precisa realmente

existir? Ela tem atendido a essa finalidade *sine qua non*? Por muitas vezes em sala de aula se esquece que ministramos filosofias e nos perdemos em ritos que resultam em insucesso escolar, conforme pudemos ver na primeira parte nos dados estatísticos. A filosofia precisa continuar viva aguçando pensar sobre si e o mundo que o cerca.

Para onde vou?

Diante da percepção do si e do mundo que o cerca e um laço de confiança estabelecido, com o jovem pensador, seguido de uma leitura do próprio contexto, as portas se abrem para pensar e deliberar sobre o “de onde venho?” Todo mundo tem uma história para contar. Mas só contamos para quem confiamos. Daí a importância de estabelecimento de laço de envolvimento.

Pois, a cada dia, o que temos feito, enquanto educadores? As reflexões que levantamos em sala de aula têm sido insuficientes para dirimir os problemas existenciais, tal como Saint-Exupéry nos chama atenção: “os homens - disse o pequeno príncipe - embarcam nos trens, mas não sabem mais que procuram. Então eles se agitam, sem saber para onde ir... cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim... e não encontram o que procuravam... os olhos são cegos, é preciso ver com o coração[...]” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 78-79).

Contar sua própria história é um ato de coragem, é se auto afirmar. Entretanto, a autoafirmação pode ser negativa ou não. Na rememoração da própria identidade construída ao longo da existência podemos nos apegar à tragédias e seguir rumo à descrença e desmotivação; mas posso olhar para o passado e traçar um parâmetro de qual futuro quero ter.

Dentre os diversos papéis do artífice do saber, de administrador de conhecimento, o professor deveria ter o de (ser) sal e luz. Luz

para ser o farol a apontar um futuro, uma possibilidade de leitura do mundo, para saber o que se quer da própria vida. E o sal? O sal é sabor, é sentido. Então o professor de filosofia pode conduzir à reflexão do próprio sentido da vida e, a partir do hoje, rememorando a própria história para ressignificar o futuro.

A maioria de nós professores somos “estranhos” em nossas próprias salas de aula, as visitamos de vez em quando e dizemos que são “nossas salas”, mas quem sempre está lá são os alunos, que muitas vezes não querem a nossa presença. Então o que fazer? Que tal oferecer ao nosso aluno a motivação necessária para refletir o “para onde vou?” com a certeza e a convicção de onde se quer chegar. Afinal, não basta ir, tem que saber aonde quer chegar, e em que condições chegar. Como nos disse o escritor Lewis Carroll (1980) em sua magnífica obra *Alice no País das Maravilhas*: “Se você não sabe aonde quer ir, qualquer caminho serve.” Assim, qual tem sido a contribuição da filosofia para o despertar da consciência crítica acerca de sua própria existência? A filosofia não pode se subjuguar ao propósito de ser apenas mais um componente curricular, ela precisa despertar no sujeito uma percepção crítica da própria realidade, com um olhar para o futuro.

A minha missão no mundo

A existência de uma pessoa não pode ser insignificante. Quando Jesus visitou o mundo ele fez muitos milagres, mas no livro de 2 Coríntios 5:18-19 fica claro que ele tinha um ministério muito importante, que era o da reconciliação. O ministério da reconciliação é de suma importância. Reconciliar é trazer conciliação. É conforme o Dicionário Informal, “ato ou efeito de reconciliar ou reconciliar-se, restabelecimento de relações, entre duas ou mais pessoas que

andavam desunidas”.² Mas Jesus queria reconciliar o homem com algo maior.

O professor de filosofia hoje tem a mesma missão: a reconciliação. A de reconciliar o homem a si mesmo, parafraseando aqui Santo Agostinho de Hipona, somos chamados a ser o que éramos antes que nós fôssemos. Somos convidados a despertar nos jovens a busca pelo sentido da própria existência, indagando “qual minha missão no mundo?”

É imperativa a necessidade de saber qual a minha missão no mundo, pois missão é causa, motivo, razão, circunstância, é propósito da existência. Quem não serve para nada, simplesmente não serve.

A necessidade latente do homem é de saber onde se encaixa, precisa se sentir parte de algo, aqui notamos um sentimento de pertencimento. À medida que o sujeito se sente parte de algo a sua existência é confirmada como missão de vida com um propósito. Eu sei por que existo naquilo que me proponho a fazer. Sei qual é minha missão no mundo. Então se motiva a percepção de que o aluno tem um porquê de existir. Existe um lugar em que ele se encaixa. Enfim, o professor pode motivar seu aluno a descobrir qual a sua missão no mundo. A missão de vida é o propósito da própria existência, isso é consciência de ser. É não andar nas trevas da ignorância. Um dos papéis do professor de filosofia é acender uma vela para dissipar as trevas da ignorância. Percebemos tal resultado na tomada da consciência de si que é refletida na missão no mundo que se torna o olhar pra o outro, ou seja, cidadania.

Sobre cativar

2 - Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/reconcilia%C3%A7%C3%A3o/>. Acessado em 08 de agos. de 2019.

Brandão (2007) nos conduziu à reflexão de que diferentes pessoas têm diferentes necessidades educacionais, mas é fato que todos têm necessidades. Nossas necessidades podem ser aguçadas, suprimidas ou satisfeitas. Antoine de Saint-Exupéry em seu livro *O Pequeno Príncipe* nos chamou a atenção para algo muito especial: “Eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E serei para ti única no mundo.” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 66). Nesta obra, o autor nos convoca a olharmos para a palavra cativar e a atitude de cativar. O verbo cativar me faz recordar de onde começamos cultivar os nossos sonhos no fértil solo da esperança, do amanhã. Então, por que não começarmos agora?

Porém, cativar me lembra algo a mais: me lembra paixão, ardor, amor, desejo, o que me faz recordar não da raposa ou do príncipezinho, mas da palavra *Philos*, em que se apresentam tais significados e, então, a *Sophia* que é o destino dessa paixão.

Precisamos rememorar a descoberta de Pitágoras, para dentro do diálogo entre a raposa e o príncipezinho entendermos uma boa maneira de fazer educação, cativar o aluno, para que ele se apaixone pelo saber. Desta forma, sonhos serão semeados, laços estabelecidos, uma identidade firmada, inserida num contexto, um futuro traçado, um sentido definido e com tudo isso ganharemos um cidadão pensante e compromissado.

Considerações finais

A educação pode salvaguardar o futuro da humanidade, se conseguir ver e tratar o ser humano de maneira holística, como um todo, emocional, racional e espiritual. Pois, “a crise de hoje é fruto

de uma crise espiritual.” (PINHEIRO , 2006, p.48). Desta forma, o cuidado com o ser deve ser tarefa primordial da educação, já que “sem o cuidado o ser humano estará fadado ao fracasso”. (idem)

Então, assim, descobri que talvez nem o giz e nem o quadro fossem necessários para fazer a educação em filosofia, mas que no fundo de tudo está mesmo o desejo de ser resistência, de ser agente de transformação, transformando o mundo num lugar melhor para todos e somada a capacidade de olhar para o aluno e enxergá-lo, cativá-lo e reconhecê-lo como uma pessoa pensante, reconciliando-o com sua capacidade investigativa que fora suprimida com tantas respostas e poucas perguntas. Afinal de contas nos fala Brandão (BRANDÃO, 2007, p.09) que a escola não é o único lugar onde a educação acontece e talvez nem seja o melhor... e o professor profissional não é seu único praticante.”

Aqui, precisamos nos atentar para o fato de que o financiamento da educação é de suma importância para o sucesso escolar, pois, como observamos, os resultados estatísticos ainda são muito tímidos. A valorização do profissional se faz de suma importância, pois com tudo girando em torno da relação de poderes, o foco acaba saindo da aprendizagem, e a desvalorização do professor vai repercutir drasticamente no resultado da aprendizagem.

Aqui vemos diante de nós um grande compromisso com a educação, que também, é com o desenvolvimento da autoestima e da auto-crítica focando tanto no educador como no educando, tecendo, aqui, o desenvolvimento do ser, da pessoa por completo, tendo como alma da estratégia o cuidador do ser. “É pelo cuidado que ele mantém essas polaridades unidas e faz delas material da construção de sua existência no mundo e na história, por isso o cuidado é essencial.” (BOFF, 2004, p. 67).

Assim, compartilhamos aqui do pensamento de Brandão (2007, p.110) ao acreditar no ser humano e no seu ato de educar que “existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por outro tipo de escola.” Por fim, citando o grande Guimarães Rosa, “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.” (1994, p. 436). Aqui, quem sabe, possamos vislumbrar *biquara*, o sabedor de coisas e agir como *Apoena* enxergando longe. Educar é um ato de resistência, é um ato profético de acreditar no futuro, então, a profecia continua.

Referências

BOFF, L. **Saber Cuidar**. 11ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARROL. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. ed. São Paulo: Summus, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 agosto 2019.

INEP. **Resultados e Resumos. 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 23 agosto 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 2010.

MAYER, S. **Filosofia com Jovens**: Em busca da amizade com a Sabedoria. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOSAICO DE RAVENA. **Belém Pará Brasil**. Belém: Mosaico de Ravena Produções Musicais Ltda, 1992.

PINHEIRO, R. F. **Um estranho na teia da Vida**. Lavras: UFLA, 2006.

PINHEIRO, R. F. **A caminho da Pessoa Moral**. Goiânia: PUC-GO, 2003.

Educação: possibilidades de diálogos interdisciplinares

QEDU. **Censo**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3437-tucuruí/ideb>. Acesso em: 20 agosto 2019.

ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. 48^a. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

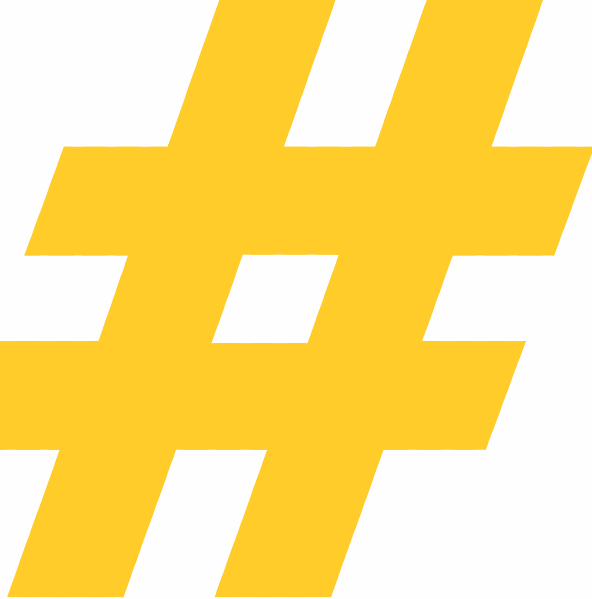
SEDUC-PARÁ. **Sispae**. Vunesp, 2018. Disponível em: <https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatorioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SHINYASHIKI, R. **Conquiste Seus alunos**. São Paulo: Editora Gente, 2011.

SILVA, Solimar. **50 Atitudes do professor de Sucesso**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, L. S. **Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TUCURUÍ, P. M. **Relatório da Evolução de Matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Aproveitamento Escolar das Escolas Municipais de Tucuruí – 2017e 2018**. Tucuruí: SEMEC, 2019.



Capítul XIV

*Programas educacionais
brasileiros na Amazônia*

Sheyla Cristina Braz Pinheiro

“Não é a ferramenta que é importante,
na organização humana, mas a energia que
a move, e a inteligência que a orienta.”

Heloisa Lück

Este texto tem a finalidade de esclarecer sobre os programas do Governo Federal que são voltados para a área educacional, como eles contribuem para o desenvolvimento e até mesmo sustento das escolas no interior da Amazônia e quais desses programas podem atender ao público da Educação de Jovens e Adultos.

A princípio será necessário esclarecer os programas que foram implementados nos municípios da região, em específico na cidade de Tucuruí, Pará, e como eles são vistos pelos atores que compõem a comunidade escolar.

Entretanto, todos esses programas surgem a partir de uma necessidade de rever as condições das escolas brasileiras na tentativa de diminuir as dificuldades a nível financeiro nas escolas mais carentes, em cada município deste país.

O PNE 2001-2010 possibilitou um levantamento da realidade educacional brasileira e propôs metas a serem realizadas em diferentes níveis e modalidades, dentro de um prazo máximo de dez anos, com o devido acompanhamento e avaliação do processo.

Diante desta e de outras mudanças pelas quais o Brasil estava passando, o governo, naquele período, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, percebeu a necessidade de ampliar o atendimento às escolas públicas e, em 1995, durante o seu governo, o Ministério da Educação (MEC), através da Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, cria o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Mais tarde, este programa viria a

se chamar Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com a publicação da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998.

Assim, se iniciou a criação de vários programas pelo Governo Federal, que tinham o objetivo de melhorar as condições das escolas públicas brasileiras em parceria com a população local, por meio das prefeituras municipais e dos conselhos escolares, órgão representativo da sociedade local pois abrange a comunidade escolar nas representações de pais, alunos, professores, técnicos, diretores, entre outros, e também por outros conselhos como o Conselho do Fundeb, Conselho de Alimentação Escolar e Conselho Municipal ou Estadual de Educação.

Dessa forma, o governo federal, teoricamente, poderia oferecer recursos, equipamentos e formação aos municípios e, por consequência, para suas respectivas populações, e contaria com o discernimento e fiscalização da própria sociedade, através dos conselhos eleitos por seus pares e tendo, assim, uma representatividade mais próxima possível de cada localidade do nosso vasto país.

Durante esse período, vários foram os programas criados pelo governo, entre eles o PDDE, PDE, Mais Educação/Novo Mais Educação, Escola Acessível, Educação do Campo, Mais Cultura, PROINFO, Caminho da Escola, Livro Didático, Plano de Ações Articuladas - PAR, entre outros. Neste capítulo, devo tratar sobre os programas que mais foram executados entre os anos 1990 até os dias atuais.

Programa dinheiro direto na escola – PDDE

O PDDE é, até hoje, o programa mais importante nas escolas municipais e, seguramente, a fonte certa de recursos que a escola pode receber durante todo o ano, desde que a mesma mantenha sua prestação de conta atualizada, sem nenhum atrasado ou pendência.

Vejamos como surgiu esse programa e o seu funcionamento.

Após a promulgação da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi oficialmente instituído. Este Programa visa, objetivamente, prestar assistência financeira às escolas públicas do ensino fundamental e às escolas de educação especial, conforme pode ser observado no artigo 8º

Fica instituído, no âmbito do FNDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola, com o objetivo de prestar assistência financeira às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, observado o disposto no art. 10 desta Medida Provisória (BRASIL, 1998).

Este programa é responsável por várias ações. Tem como objetivo a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, e contribui para elevar os índices de desempenho da educação básica e incentivar o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

Conforme refere o artigo, 8º de 18 abril de 2013, para a transferência dos recursos não é necessário a celebração de convênio ou instrumento congênere. A transferência ocorre de acordo com o número de alunos extraídos do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Os recursos devem ser destinados à melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, sendo empregados na aquisição de material permanente, na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física, na aquisição de material de consumo, na avaliação de aprendizagem, na implantação de pro-

jeto pedagógico e no desenvolvimento de atividades educacionais.

Este programa tem como parceiros as Entidades Executoras (EEx), que são as prefeituras municipais e secretarias distritais, que recebem o recurso pelas escolas que não possuem UEx, ou dos polos presenciais da UAB a ela vinculados; as Unidades Executoras (UEx), também denominadas de conselho escolar ou associação de pais e mestres, que devem ser entidades privadas sem fins lucrativos, e que representam as escolas públicas e os polos presenciais da UAB, sendo integradas por membros da comunidade escolar e também as Entidades Mantenedoras qualificadas como beneficente de assistência social ou representantes das escolas privadas de educação especial. Todas são responsáveis pelo recebimento dos recursos destinados pelo programa, assim como pela execução e prestação de contas desses recursos (BRASIL, 2013b).

A maioria das escolas que compõem a educação básica no município e que possuem mais de cinquenta alunos matriculados, requisito necessário para a instituição da Unidade Executora, podem constituir a sua UEx e ficar aptas a receber os recursos. Às escolas que possuem até cinquenta alunos, sua instituição é facultada, porém recomendada pela resolução.

Para facilitar o recebimento do recurso pelas Unidades Executoras, a partir do ano de 2013, as Secretarias Estaduais de Educação e Prefeituras Municipais que já tinham aderido ao PDDE em anos anteriores, por meio do Sistema PDDEweb, foram dispensadas de realizar esse procedimento anualmente para que fosse possível agilizar a transferência dos recursos financeiros. Atualmente, o FNDE dispõe no seu site de um link para que as escolas que queiram aderir ao programa o façam por meio do Sistema PDDEweb até o último dia útil de outubro

Podemos demonstrar, segundo dados do Setor de Convênios da Prefeitura Municipal de Tucuruí (PMT), os valores repassados no período de 2015 a 2019, o que comprova o montante investido e encaminhado diretamente para os estabelecimentos de ensino das 37 escolas que compõem a rede escolar do município de Tucuruí, Pará, beneficiando diretamente os estudantes locais, proporcionando uma melhora significativa na qualidade do ensino local.

Tabela1- Valores repassados referente ao PDDE

Exercício	Valor repassado
2015	458.052,36
2016	422.290,00
2017	442.000,00
2018	417.880,00
2019	325.540,00
Total	2.065.762,36

Fonte: Setor de Convênios - PMT

Entender como funciona a adesão ao programa e quais são os caminhos que as escolas ou as UEXs devem realizar para manter suas prestações de contas em dia são requisitos importantes para que não incorram em erros que as levem ao caminho da inadimplência e com isso a suspensão do recebimento dos recursos.

Quando os estabelecimentos de ensino seguem as orientações devidas, constituem suas Unidades Executoras, mantêm suas informações no Censo Escolar atualizadas, fazem seu cadastro no PDDEweb, condições necessárias para permitir o recebimento do recurso e as Unidades Executoras, por sua vez, realizam suas prestações de contas anualmente, organizando a documentação necessária que comprovem as despesas como: ata de planejamento, três pesquisas de preço, planilha de consolidação de preço, cópia dos

comprovantes de pagamentos e dos documentos comprobatórios como notas fiscais e recibos, entre outros, ficam aptas a receber os recursos referentes ao programa (BRASIL, 2013b).

Toda essa documentação é analisada pelo setor de Programas e Projetos, da Secretaria Municipal de Educação, responsável, entre outras ações, pelo acompanhamento e análise das prestações de contas das Unidades Executoras do Município. Após essa primeira análise, as prestações são encaminhadas para o setor de Convênio na Prefeitura Municipal da cidade. Caso seja constatada alguma irregularidade, este setor informa ao FNDE, a relação das escolas que estão adimplentes e a relação das escolas que estão inadimplentes, com a devida justificativa. A escola considerada inadimplente fica impossibilitada de receber qualquer recurso do PDDE.

A escola que estiver apta para receber o recurso pode verificar sua liberação pelo governo federal através do sitio do FNDE no link PDDE - Consulta e ter acesso a Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE – PDDEREx, onde os valores liberados aparecem de acordo com a classificação de despesas em custeio e capital, facilitando assim o planejamento das despesas.

A importância de realizar esse acompanhamento, referente aos recursos liberados, facilita a execução dos mesmos, pois o PDDE, com o decorrer dos anos, tornou-se o principal programa do Governo Federal por onde são viabilizados os outros programas que complementam as ações do governo em diferentes áreas como: Escola Acessível, Mais Educação/Novo Mais Educação, PDE Escola, Mais Cultura e outros.

E as escolas precisam se organizar, pois gerenciam pelo menos de um a dois recursos de programas distintos, chegando algumas escolas a gerenciar até quatro programas de uma vez, o que implica

em uma conta corrente para cada programa, cheques específicos para o pagamento das despesas e prestações de conta distintas, que devem ser entregues ao final de cada ano pela escola.

O PDDE interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar e está disponível para todas as escolas públicas, desde 2012, independente do repasse ou não de recursos federais. Foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais, cujo principal objetivo é “auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2014a, p.04).

Todos esses programas juntos têm o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas: cada um atende a uma área específica, alguns programas estabelecem parâmetros para que as escolas possam ser atendidas prioritariamente, como o PDE Escola e o Escola Acessível, por meio de uma relação disponibilizada pelo Ministério da Educação, enquanto que outros a própria escola escolhe aderir ou não ao programa, por meio da plataforma citada acima, como ocorre com o Mais Educação e Educação do Campo. Apesar da plataforma agregar uma variedade de programas, alguns ainda ficaram de fora, o que mesmo assim não impede o acesso das escolas.

Plano de desenvolvimento da escola – PDE Escola

O PDE Escola foi criado com o objetivo de melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. É um programa que tem por característica principal o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática. Lançado no país em 2007

juntamente com o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso todos pela Educação”, busca auxiliar a escola a realizar um planejamento estratégico, a partir do diagnóstico da escola e da identificação dos desafios a serem superados para que possa, com base em dados, implementar ações que deverão compor o Plano de Ação da Escola. Este plano deverá ser elaborado com a participação da comunidade escolar, e encaminhado para análise da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação que, por sua vez, encaminhará para o MEC para validação, e somente depois de analisado e aprovado é feita a solicitação do pagamento dos recursos ao FNDE.

Este programa atende às escolas com baixo rendimento no IDEB. Os recursos são repassados por dois anos consecutivos e destinam-se a auxiliar a escola na realização das ações dos planos validados pelo MEC. Os valores transferidos para as Unidades Executoras são baseados no número de matrículas do Censo Escolar do ano anterior e de acordo com as faixas definidas na resolução.

E enquanto estes recursos não estiverem sendo utilizados deverão ser obrigatoriamente aplicados, seja em caderneta de poupança ou em fundo de aplicação financeira de curto prazo. Quanto à prestação de contas, deve seguir as mesmas orientações do PDDE, inclusive o prazo de entrega.

Esse programa funcionou até 2011, quando as últimas escolas receberam recursos para executá-lo, as demais que foram atendidas durante esse período e que ainda possuem saldos em conta foram orientadas a zerarem a suas contas devido à suspensão do programa.

Programa “Mais educação/Novo mais educação”

O Programa Mais Educação foi criado a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007 que “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (Ministério da Educação, 2007a), e teve suas ações regulamentadas pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que no seu artigo primeiro diz: “O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.”(BRASIL, 2010).

A Secretaria de Educação Básica – SEB é a responsável pela coordenação do programa, em parceria com as secretarias estaduais ou municipais de educação. E para que seja possível sua operacionalização, o FNDE o faz por meio do PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (BRASIL, 2013c).

Foi implantado como uma estratégia do governo federal para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas e a sua organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As atividades pedagógicas desenvolvidas a partir do programa visam a possibilidade de uma troca real de conhecimento entre os diversos atores envolvidos no processo: alunos, professores, comunidade, voluntários e outros, além de uma adaptação do espaço que a escola possui para realizar as suas atividades, assim como o tempo disponibilizado para a realização das mesmas implicando em mudanças diretas no cotidiano escolar, na relação ensino e aprendizagem e nos próprios paradigmas que envolvem os conceitos relacionados à educação in-

tegral.

Seguindo as orientações, a jornada escolar deve ser elevada para sete horas diárias ou trinta e cinco semanais. Atualmente, a jornada consiste em quatro horas diárias ou vinte horas semanais e as atividades devem fazer relação com o acompanhamento pedagógico e desenvolvimento de atividades culturais (BRASIL, 2013c).

O valor repassado é para seis meses e varia conforme o número de estudantes matriculados no Censo Escolar do ano anterior e, por meio do PNAE, é destinado para o município um recurso extra para que seja possível a alimentação das crianças beneficiadas pelo programa (BRASIL, 2013c).

Com o decorrer do tempo, houve uma mudança para o Novo Mais Educação, por meio da portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016, sendo implementado nas escolas públicas no ano de 2017, com o objetivo de melhorar a aprendizagem de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, sendo a duração do programa de oito meses com recursos financeiros modificados para atender ao novo modelo. (BRASIL, 2016).

Este novo programa vem com o foco voltado para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos e a ampliação da permanência dos mesmos nas escolas ficando disponível duas opções de carga horária: cinco ou quinze horas.

As escolas que optarem pela primeira carga horária deverão realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas.

Já as que optarem pelas quinze horas, terão de contemplar as duas disciplinas com quatro horas dedicadas a cada uma e oferecer outras três atividades, divididas nas sete horas restantes. Essas

últimas devem ser de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no Sistema Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.

No ano de 2019, o Novo Mais Educação passou por mais algumas mudanças como: aumento da carga horaria do ensino fundamental 2 para cinco horas diárias, parceria com as universidades, onde seriam cedidos espaços ociosos para que as escolas pudessem utilizá-los durante as atividades ofertadas no contraturno e, como um bônus, estas instituições de ensino superior receberiam uma “nota extra” nas avaliações externas da Educação Superior. Entretanto, mesmo com essas mudanças programa foi encerrado no final de 2019.

Programa “Mais cultura nas escolas”

Na busca pelo reconhecimento da cultura como necessidade básica, à qual todos os brasileiros tenham acesso, o Ministério da Cultura, em parceria com o Ministério da Educação, inicia o Programa Mais Cultura nas Escolas, na perspectiva de promover a integração entre cultura e a educação, onde o espaço escolar se torne o ambiente mais propício para a divulgação da cultura, do acesso e do respeito à diversidade cultural.

Ações que envolvam a melhoria da qualidade do ensino brasileiro são o que move os dois ministérios. Implementar uma política que fomente a valorização da cultura regional e local de cada estado ou município, que incentive a parceria entre universidades, espaços culturais diversos, artistas locais, governos e população é o grande desafio a ser encarado pelos responsáveis pela implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas.

As escolas, antes de inscreverem os seus projetos deverão procu-

rar parcerias com grupos locais, seja de dança, teatro, música e outros, ou com instituições que desenvolvam algum tipo de atividade cultural e que tenham interesse em participar no projeto da escola.

A intenção é que aconteça um estreitamento da comunidade escolar com a comunidade artística e a valorização dos diversos tipos de cenários culturais, de tal modo que essa prática se incorpore aos processos pedagógicos desenvolvidos no ambiente escolar. Estabelecer uma relação que envolva responsabilidade e compromisso mútuo com a iniciativa cultural parceira é fundamental para o sucesso do programa.

Dentre os objetivos elencados no programa, reconhecer e promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira é o ponto de partida para que os alunos, professores e demais parceiros da escola tenham acesso a uma inestimável diversidade cultural existente neste nosso imenso país (BRASIL, 2014a).

O projeto construído em parceria irá compor o Plano de Atividade Cultural que pode apresentar as “mais diversas linguagens artísticas (música, audiovisual, teatro, circo, dança, artes visuais, etc.) e/ou manifestações da cultura (tradição oral, rádio, culinária, mitologia, vestuário, internet, mímica etc.)”. São modelos ou propostas preexistentes de atividades para serem desenvolvidas. A escola tem total liberdade para criar, inventar, aproveitar, aperfeiçoar qualquer proposta apresentada.

O valor do recurso disponibilizado por meio do PDDE-FNDE, será destinado às escolas de acordo com o número de alunos matriculados e registrados no Censo Escolar no ano anterior ao do repasse, através de suas Unidades Executoras ou Conselhos Escolares (BRASIL, 2013a).

Assim que o recurso estiver disponível na conta da UEx ou do Conselho Escolar, a escola deve iniciar de imediato o desenvolvimento do Plano de Atividades, respeitando o prazo estabelecido no cronograma, que deve corresponder a seis meses, podendo concluir as atividades no ano seguinte.

Para que seja mantida a qualidade na realização das atividades, a escola deverá realizar o monitoramento e avaliação do Plano de Atividade via sistema eletrônico. As observações feitas através deste monitoramento permitirão que a escola reflita sobre a sua atuação juntamente com a entidade parceira e, caso seja preciso, fazer as adequações necessárias para o bom andamento do programa.

Programa “Escola acessível”

No que diz respeito à educação inclusiva, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial e, posteriormente, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visa disseminar a política de inclusão e apoiar o processo de construção e implementação de sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros, promovendo a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 2005a).

Tal projeto permite que as escolas se preparem para trabalhar com as diferenças e que possam oferecer uma educação inclusiva de qualidade, daí a oferta de formação continuada para os educadores da rede pública, uma vez que o objetivo do programa é que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam ser atendidos nas classes comuns do

ensino regular.

Através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI temos a criação do Programa Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais que tem como objetivo apoiar a

organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015).

O programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular de todo o Brasil, conjuntos de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE (BRASIL, 2010b).

A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica que valorize as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus estudantes, sendo iniciado devido aos programas e ações citados.

Relacionado diretamente às salas de recursos está o atendimento educacional especializado (AEE), que é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade eliminando as barreiras que dificultam a participação dos alunos.

O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares onde são aplicadas atividades que reproduzam os conteúdos programáticos ministrados nas salas de aulas e sim desenvolver um conjunto de metodologias e procedimentos que estimulem o processo de mediação da apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do aluno (Ministério Público Federal, 2004).

O Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido no turno inverso ao do ensino regular para que o aluno não tenha dificuldade de acesso ao ensino comum. É importante destacar que o AEE é garantido por lei, porém ele não é obrigatório. Não sendo obrigatório, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e sua família poderão optar ou não pelo atendimento (Ministério Público Federal, 2004).

A educação inclusiva acontece quando a educação especial passa a ser vivenciada no espaço escolar, sem distinção, pois em qualquer momento da sua vida estudantil o aluno pode apresentar alguma necessidade especial que deverá ser bem atendida pela instituição educacional. A educação é um direito de todos, respeitar as diferenças significa valorizar a diversidade, que é uma das maravilhas em ser humano.

Tendo em vista esse contexto o Ministério da Educação realiza diversas ações em favor de diminuir essa segregação secular, entre elas estão a formação continuada para professores, implantação do programa de salas de recursos multifuncionais e o programa de adequação dos prédios escolares para a acessibilidade. Destes, destaque para o último, que corresponde ao Programa Escola Aces-

sível.

Mas o que este programa tem de tão especial? Ele permite que os mais afastados municípios tenham condições financeiras para adequar o seu espaço escolar e atender a todas as crianças, uma vez que as prefeituras e os estados são incapazes de arcar com essas despesas, que são consideradas extras no seu sistema de ensino. O programa contribui para que a evasão e o abandono dos alunos com necessidades especiais não sejam a única alternativa.

Como as escolas em sua grande maioria possuem a Unidade Executora ou Conselho escolar, ficou claro que utilizar o programa do PDDE para destinar recursos para minimizar essa situação atingiria em grande escala esse alunado tão carente de recurso, adequações e atendimento especializado.

Dessa maneira, o governo federal, através do FNDE, utilizou o PDDE para disponibilizar recursos através do Programa Escola Acessível às escolas que tenham alunos da educação especial em classes comuns registradas no censo escolar no ano anterior ao atendimento e que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2005b).

A finalidade deste programa é promover a acessibilidade e a inclusão escolar de alunos da educação especial que estejam inseridos nas classes comuns, devendo o recurso ser usado exclusivamente para: adequação física dos prédios escolares, o que significa a contratação de serviços para a construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora, aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliários acessíveis e qualquer outro produto de alta tecnologia assistiva (BRASIL, 2005b).

A escola, por intermédio de sua Unidade Executora, será responsável pela gestão deste recurso, que é depositado em uma conta específica para este fim e distribuído conforme a tabela abaixo, informada na Resolução nº 19, de 21 de maio de 2013:

A escola, por meio do sistema eletrônico com a finalidade de monitoramento por parte do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), é responsável pela elaboração do Plano de Atendimento, no qual constam todas as ações financiadas que serão realizadas pelo programa.

Após a conclusão do Plano de Atendimento, a escola envia para que a Secretaria de Educação correspondente, que avalia o plano e, em caso de aprovação, remete para a SECADI para análise e parecer. No caso de parecer favorável, a escola será contemplada com o recurso para implementar o plano.

Tanto o programa Escola Acessível, como o Atendimento Educacional Especializado, as Salas de Recursos Multifuncionais e a Formação de professores e gestores dentro do universo da educação inclusiva são ações elaboradas pelo governo federal, a fim de concretizar o que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O que buscamos com essa política é a confirmação do espaço escolar para todas as crianças transformando os sistemas educacionais que antes eram seletistas em sistemas educacionais inclusivos, o que envolve toda uma mudança de pensamento, comportamento, conceitos, ações, iniciativas e reconhecimento da dificuldade a ser superada.

A atuação dos conselhos escolares

A educação é um dos pilares da sociedade pelo que, sem a educa-

ção, o pleno desenvolvimento de uma nação fica seriamente comprometido. Para que a escola apresente um desempenho significativo, para que prepare os jovens para o trabalho e para a vida, é necessário que a gestão aconteça num ambiente de democracia e de participação dos atores do processo educacional. Dentro do ambiente escolar a instância para o convívio democrático é o Conselho Escolar.

Historicamente, o Brasil passou por várias fases do processo capitalista, incluindo o período da Ditadura Militar, em que a maioria dos direitos foram arbitrariamente revogados. Em decorrência desse processo histórico, a sociedade brasileira aprendeu o valor de lutar pela reconquista e pela garantia da democracia (BRASIL, 2004d).

Na democracia todos os cidadãos lutam pelos seus direitos e ao mesmo tempo têm o dever de cumprir com os deveres de cidadão. Cidadão este que tem o poder de escolher seus representantes no governo, assim como tem a responsabilidade de contribuir para uma transformação da sociedade. Dentro desta perspectiva, a escola se apresenta como um espaço para a democratização da sociedade. Os conselhos escolares são a ferramenta que permite a toda comunidade escolar participar e fazer valer os seus direitos e deveres como um exercício da democracia participativa (BRASIL, 2004d).

Para que o Conselho Escolar tenha a sua função reconhecida e respeitada, ele encontra respaldo na legislação brasileira.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, define o princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, assegurando a todos o exercício da cidadania crítica e consciente (Presidência da República, 1988). O artigo 14, inciso II, da LBD, assegura que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com

as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades da escola e local em conselho escolares ou equivalentes (BRASIL, 1998)

O Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, na meta 19, assegura a efetivação da gestão democrática, no âmbito das escolas públicas e tem por estratégia estimular a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares. A lei de nº 8.226/2008, que define o Sistema Municipal de Educação de Tucuruí, no seu artigo 28, refere que as escolas que compõem este sistema deverão ter em sua estrutura um conselho escolar cujos membros devem ser eleitos diretamente e exercer as funções fiscalizadora, deliberativa e consultiva.

Nos municípios, a necessidade de criação de conselhos escolares se intensificou com a implantação dos programas do governo federal, entre eles o PDDE, que transfere recursos financeiros diretamente para a escola.

Devido ao grande interesse pela implantação dos conselhos escolares o Ministério da Educação decide pela criação, em 2004, do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, cujo objetivo é a implantação e o fortalecimento destes conselhos, visando o estímulo ao desenvolvimento de práticas de gestão democrática para qualificar a participação da comunidade local e escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. (BRASIL, 2005c).

Para isso, o governo oferece material didático específico e formação continuada, presencial e a distância, tanto para técnicos das secretarias de educação quanto para os conselheiros. São ofertados por meio do programa cursos de extensão, de formação de conselheiros, de oficinas e encontros municipais sobre o tema.

Os conselhos escolares passam a ser um espaço onde é possível

vivenciar a democratização da escola pública no momento que permite que ocorra a participação de todos os atores da comunidade escolar e uma reorganização deste espaço no que tange às tomadas de decisão. O conselho escolar passa a ser visto como uma “ferramenta para a consolidação de uma escola democrática, voltada para a construção de cidadãos efetivamente críticos, participantes tanto do universo escolar como da própria sociedade”. (FERNANDES; RAMOS, 2010, p.2012).

Nesse sentido, o conselho escolar representa a escola, pois as suas decisões estão respaldadas pela representatividade diversificada dos seus participantes, ou seja, “o Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2004g, p. 36). Ele se torna a própria expressão da escola enquanto instrumento de tomada de decisões.

As escolas municipais de Tucuruí, ao constituírem seus conselhos, recorrem à Secretaria Municipal de Educação, que através do Setor de Programas e Projetos oferece às escolas as orientações necessárias.

Como orientação para as escolas que estão iniciando a implantação do Conselho Escolar ou da Unidade Executora é recomendado que sigam o manual de orientação para a constituição de Unidade Executora Própria (UEEx), disponibilizado pelo FNDE. Este documento trata dos procedimentos necessários para a implantação da Unidade Executora, da finalidade, da composição, do funcionamento e da aplicação dos recursos.

Mas o que vem a ser uma Unidade Executora? “É uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrati-

vos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas.” (BRASIL, 2009a, p.03). Muitas são as nomenclaturas utilizadas para denominar uma Unidade Executora como: Conselho Escolar, Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres e outros. Mas o que deve ser evidenciado é a participação de todos os atores envolvidos e que a escola consiga congregar pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade com representação na composição do conselho (BRASIL, 2009a).

A Unidade Executora tem como atribuições a administração dos recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, distritais e municipais; a gestão de recursos advindos de doações da comunidade e de entidades privadas; o controle dos recursos provenientes da promoção de campanhas escolares e de outras fontes; o fomento de atividades pedagógicas, da manutenção e conservação física de equipamentos e da aquisição de materiais necessários ao funcionamento da escola; e da prestação de contas dos recursos e passados, arrecadados e doados (BRASIL, 2009a). Com essas orientações, ficam definidas as atribuições de caráter financeiro que devem ser adotados pelos Conselhos Escolares no momento de gerenciar os recursos provenientes do governo federal, ressaltando a necessidade de integração entre escola e comunidade e da participação de todos na realização das atividades.

As escolas são orientadas a realizarem uma Assembleia Geral de pais, professores, funcionários e de todos os interessados em participar do desenvolvimento das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, sendo para isso utilizados diversos meios para a convocação dos mesmos como: publicação no jornal local de edital de convocação específico; afixação na escola, em local de fácil acesso e visibilidade, do edital de convocação específico; e envio de

correspondência, em forma de convocação (BRASIL, 2009a).

Cabe à Assembleia Geral discutir e aprovar o estatuto ou regimento interno da Unidade Executora, eleger e dar posse à Diretoria, ao Conselho Deliberativo e ao Conselho Fiscal e lavrar a ata da Assembleia Geral de constituição da Unidade Executora. A Diretoria deverá ser composta por: presidente, tesoureiro, secretário e respectivos suplentes. O Conselho Deliberativo deve ser constituído pelo menos por sete membros, assim distribuídos: presidente, secretário e conselheiros. E o Conselho Fiscal deve ter como membros efetivos: um presidente e dois titulares com seus respectivos suplentes (BRASIL, 2009a).

Outros procedimentos devem ser observados para que o Conselho Escolar ou Unidade Executora possa exercer todas as suas funções com segurança, respeito e apoio dos participantes.

A elaboração do regimento interno deve respeitar a especificidade de cada comunidade escolar sendo feitas as adaptações necessárias ao modelo de estatuto apresentado no manual disponibilizado pelo FNDE. As assembleias devem adotar como parte do processo eleitoral a realização de eleições diretas para seus membros. Constituído a Unidade Executora, o presidente deve seguir os passos necessários para sua regularização diante da Receita Federal, uma vez que para receber os recursos oriundos do governo precisa de um CNPJ e do registro do presidente do conselho, como pessoa física responsável pela gestão e execução do recurso e da abertura de uma conta corrente, feita pelo FNDE, para o depósito dos recursos em nome do conselho escolar representante da unidade escolar (BRASIL, 2009a).

Cabe aos conselhos no desempenho de suas atividades exercer as funções: deliberativas, quando discutem, debatem e opinam so-

bre as pautas apresentadas nas reuniões; consultivas, ao analisar questões encaminhadas e propor soluções; fiscais, ao acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras; e mobilizadora, ao promover a participação da equipe escolar e da comunidade local (BRASIL, 2004d).

Cabe ao diretor escolar, e na ausência deste, a qualquer outro representante da escola a iniciativa de organizar a criação dos Conselhos escolares por meio da convocação de assembleias para a eleição dos participantes do conselho. A escolha dos membros deve ser pautada na possibilidade de efetiva participação, da disponibilidade e do compromisso. Os membros devem conhecer o regimento interno do colegiado para que tenham clara a definição das suas atribuições e o funcionamento do conselho (BRASIL, 2004d).

A implantação dos conselhos escolares gera vantagens significativas em busca de transformações no cotidiano escolar, como podemos ver a seguir:

- As decisões refletem a pluralidade de interesse e visões que existam entre os diversos segmentos envolvidos;
- As ações têm um patamar de legitimidade mais elevado;
- Há uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional;
- Há uma maior transparência das decisões tomadas;
- Tem-se a garantia de decisões efetivamente coletivas;
- Garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções. (BRASIL, 2004d).

O conselho escolar, enquanto espaço de discussão e consolidação de ideias, é um dos campos no qual a autonomia da unidade escolar

e a democratização da educação podem acontecer e podem gerar mudanças no cotidiano escolar, devido à participação ativa dos mais variados segmentos nele representados, possibilitando um aprendizado coletivo e a partilha do poder sentida apenas nos espaços onde se constrói uma gestão democrática.

Os programas educacionais, as escolas e a EJA

Não podemos negar a importância dos programas expostos nesse texto e nem suas contribuições, porém gostaríamos de deixar registrado as vantagens e as desvantagens que sua falta pode significar às escolas, em especial as turmas de EJA.

É visível o empenho em melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, com programas voltados para as mais diferentes linhas, como: cultura, acessibilidade, esporte, manutenção das estruturas escolas, expansão do tempo escolar, entre outros. Porém, durante a investigação foi possível observar, que o Governo Federal durante uma década pouco ofereceu para atender aos alunos dessa modalidade.

Os programas que ocorreram nos últimos anos foram o Programa Brasil Alfabetizado – PBA que foi descontinuado durante esses anos, o Proeja FIC e o Pronatec.

No entanto, esses programas estão fora do alcance das escolas municipais, que deveriam ser o suporte para que os alunos encontrassem apoio nas suas dificuldades de aprendizagem, ficando essa modalidade renegada ao esquecimento.

Os programas que chegam podem atender aos alunos da EJA, em especial o PDDE, que é voltado para toda a escola, sem distinção, cabendo aos conselhos escolares sustentarem em suas reuniões a importância do uso desse recurso para os alunos deste segmento.

Os demais programas como o Mais Cultura e Escola Acessível atuam indiretamente nesta modalidade, pois para que estes alunos, em especial, sejam contemplados, cabe novamente à escola sua inserção nas ações dos programas.

A importância dos programas federais é percebida por todos desde o primeiro momento em que as escolas começam a receber os recursos.

Dentre as vantagens percebidas pela comunidade escolar, podemos mencionar o suporte que os programas dão à gestão escolar, a melhoria da qualidade do atendimento aos alunos, através da compra de material didático, computadores, Datashow e outros produtos necessários para o bom funcionamento das Instituições de Ensino, como é o caso do próprio material utilizado para a limpeza dos espaços comuns.

No entanto, e apesar do muito que o PDDE e os programas vinculados a sua plataforma podem fazer pelas escolas, há sempre mais e mais para fazer. Apesar das carências sentidas pelas escolas, mais por uma do que por outra, e apesar das limitações impostas pelos programas, fica evidente a conquista da autonomia financeira das escolas.

A este propósito, podemos lembrar que antes da criação e implementação do PDDE as escolas não tinham autonomia financeira para tomarem decisões acerca dos produtos, materiais e serviços que precisavam adquirir ou contratar. Contrariamente a esse tempo, as escolas podem agora comprar o que lhes parecer mais necessário para o bom funcionamento da escola.

As escolas entendem que se trata de recursos que viabilizaram a implementação de projetos escolares e que facilitam a sua realização, como sendo um suporte financeiro que ajuda a ação da gestão

e proporciona uma melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos professores e, conseqüentemente, pelas equipes pedagógicas. Também têm contribuído com o suporte financeiro que facilita a ação da gestão, fazendo com que eleve a qualidade do serviço dos professores e da equipe pedagógica.

Podemos afirmar que no caso de haver uma interrupção dos repasses dos recursos do PDDE para as escolas, haveria grandes contratempos no funcionamento das escolas, que iriam refletir, forçosamente, numa perda de qualidade do serviço prestado e, conseqüentemente, da qualidade da educação.

Os processos de ensino e de aprendizagem seriam enormemente afetados pela falta de recursos, que muito certamente se iria fazer sentir, e haveria, de certa forma, alguma perda de vitalidade da escola porque a qualidade e o entusiasmo dos professores, das famílias e do Conselho Escolar seriam fortemente afetados.

Sem estas verbas, as escolas perderiam autonomia e isso seria visto como um grande retrocesso nesta caminhada em direção à gestão democrática das escolas, implicando na dependência aos órgãos públicos municipais que muitas vezes alegam dificuldades em prestar às escolas o apoio necessário para o seu bom funcionamento.

A interrupção dos repasses dos recursos comprometeria a prática pedagógica, a autonomia da escola e o seu papel social. Pois, muitas vezes estes são os únicos recursos aos quais as escolas têm acesso para poder diminuir as dificuldades enfrentadas no dia a dia, ficando as mesmas dependentes dos programas do governo federal.

Desta forma, vemos a valorização do acesso aos recursos, mesmo que esses programas não tenham relação direta com o alunado da EJA, e a preocupação em ter sua prestação de conta aprovada

ao final de cada ano, porque significa a continuação do uso de verbas, mesmo que na opinião das escolas, poucas e limitadas, mas de grande importância para o desenvolvimento de educação pública de qualidade.

Mas falta ainda um programa que esteja voltado diretamente para as escolas que ainda possuem turmas de EJA, tanto no ensino fundamental quanto no médio, e que atenda não apenas financeiramente, mas que reconheça a sua importância na recuperação da formação desses cidadãos brasileiros que por diferentes motivos tiveram que interromper seus estudos, agregando a eles políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino e valorização dos profissionais que atuam nesta modalidade, que historicamente é discriminada pelo governo federal.

O governo federal atual tem suas ações voltadas para as parcerias entre as escolas técnicas e os Institutos Federais de Educação, proporcionando aos alunos da educação de jovens e adultos acesso à educação profissional e tecnológica e para o programa EJA 2020 onde as Secretarias Estaduais de Educação são as responsáveis pela oferta dos cursos presenciais e as instituições particulares pela oferta de cursos online, podendo o aluno, posteriormente, fazer sua inscrição no Encceja para fazer sua certificação do ensino médio.

Para agravar ainda mais a situação desta modalidade, percebe-se que o governo federal está deixando de aplicar recursos nessa área. Segundo artigo publicado por Rodrigo Gomes, em dezembro de 2019, “a EJA já vinha sofrendo reduções significativas de orçamento desde 2014, quando a receita disponível a essa modalidade foi de R\$ 679 milhões. Em 2017, já no governo de Michel Temer (MDB), o orçamento foi de R\$ 161,7 milhões. Em 2018, foram R\$ 68,3 milhões e dos R\$ 54,4 milhões destinados ao programa este

ano, apenas R\$ 1,5 milhão foi aplicado, valor que equivale a 2,8% do total” (GOMES, 2019).

O que nos leva à triste constatação do desmonte da educação de jovens e adultos do nosso país, uma vez que o governo não realiza nenhuma ação voltada diretamente para as escolas municipais e estaduais, dificultando e muito a alfabetização desse alunado, para concentrar suas ações no ensino profissional e tecnológico como única alternativa viável para os que não conseguiram prosseguir com os seus estudos no tempo regular.

Referências

Alves, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf. Acesso em: 25 fev. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 25 fev. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 71, de 29 de novembro de 2012.** Acrescenta o art. 216-A à Constituição Federal para instituir o Sistema Nacional de Cultura. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc71.htm. Acesso em: 25 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. **Medida provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1784.htm. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Mais Cultura nas Escolas Manual**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2014a. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/manual-MaisCultura.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Documento Orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 04, de 31 de março de 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013a. Disponível em: Acesso em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5350-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-31-de-mar%C3%A7o-de-2014>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnden%C2%BA-10-de-18-de-abril-de-2013> Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 14, de 09 de junho de 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013c. Disponível em: Acesso em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5746-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-14,-de-9-de-junho-de-2014>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 19, de 21 de maio de 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013d. Disponível em: : <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legis->

lacao/item/4544-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013. Acesso em: 16 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 27, de 27 de julho de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 34, de 06 de setembro de 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013e. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4877-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-34,-de-6-de-setembro-de-2013>. Acesso em: 16 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 45, de 24 de setembro de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3842-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-24-de-setembro-de-2012>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 49, de 11 de dezembro de 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013f. Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/res_49_11122013.pdf. Acesso em: 16 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/434-manual-de-orientacao-paraconstituicao->

de-uex. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do PDDE Interativo 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/manual_pdde_interativo_2014.pdf. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014c. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 42, de 16 de junho de 2015**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-381-politica-nacional-seesp&category_slug=documentospdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de outubro de 2016**. Brasília, DF: Ministério da

Educação, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.144 de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 1: Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 5: Conselho Escolar: gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 7: Conselho Escolar: e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004g. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000482.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação. Educação Integral**. Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 26 fev. 2016.

CASTRO, Adenise Figueira Barbado. **A autonomia do conselho escolar: uma gestão democrática**. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná Barroso, J. (2013). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: Ferreira, N. (org.). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 19-43. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1521-6.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

FEITOSA, Sonia Couto. EJA não tem lugar no MEC. **Revista Eletrônica Carta Capital**, São Paulo, 2019, Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoeducacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto-2/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

FERNANDES, Maria Cristina da S. Galan; RAMOS, Géssica Priscila. Conselho escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v.4, n.2, 2010, p. 210-224. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/177>. Acesso em: 25 fev. 2016.

GOMES, Rodrigo. **Bolsonaro não aplica orçamento do EJA que pode acabar**. Site Rede Brasil, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/> Acesso em: 25 fev. 2020.

GUTIERREZ, Gustavo Luís; CATANI, Afrânio Mendes. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: Ferreira, N. (org.). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*

(pp. 75-94). São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000995943>. Acesso em: 25 fev. 2016

LUCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a seus gestores. In: H. Luck (Org.), **Gestão escolar e formação de gestores** (pp. 11-33). Brasília: Em Aberto, 2000

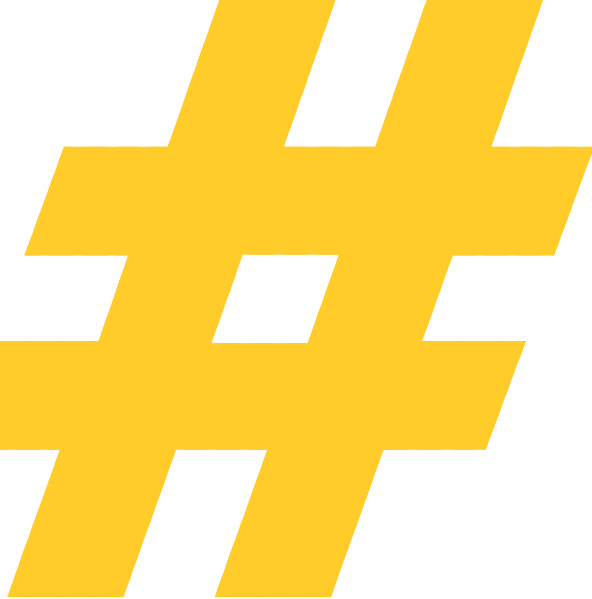
LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

LUIZ, Maria Cecília; GOMES, Ronaldo Marfins. **Teoria do reconhecimento e conselho escolar**: subsídios para a compreensão e constituição da gestão democrática. In: D. Ramos (org.), Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para a cidadania (pp.21-36). Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=Yes1HmIAAAA-J&hl=pt-BR>. Acesso em: 25 fev. 2016

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Ministério da Educação. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília, DF: Ministério Público Federal, 2004. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em: 23 out. 2016.

ROCHA, Cristino Cesário. Gestão Escolar: conceitos, práticas e expectativas. In: **Educação, Democracia e Gestão Escolar**. Goiás: Editora Puc de Goiás. 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/gest%C3%83o-escolar-conceitos-pr%C3%81ticas-e-expectativas.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. 2007 Educ. Soc., Campinas, 2007, 28(100), 1231-1255. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.



Capítulo XV

*Formação docente e os desafios
da educação do campo*

Aliene da Silva Sousa

Miranilde Oliveira Neves

Não posso entender os homens e as mulheres,
a não ser mais do que vivendo história,
cultural e socialmente existindo com seus
fazedores de “seu caminho” que, ao fazê-lo,
se expõem ou se entregam ao “caminho”
que estão fazendo e que assim se refaz também.

(FREIRE, 1992, p. 97)

Considerações iniciais

Na trilha dos saberes e na busca pela valorização da cultura cam-pesina, está o educador do campo, responsável pela formação de muitos estudantes que almejam ter seu espaço e seu lugar de fala valorizados. Neste sentido, este texto pretende apresentar o processo de formação docente do campo e os desafios que ainda persistem na caminhada por uma educação igualitária e justa no contexto campesino.

A formação docente do campo, com apoio de políticas educacionais que envolvem tais educadores, é recente e nasceu graças à luta de Movimentos Sociais ancorados em eventos como a *I Conferência Por uma Educação Básica do Campo*, em 1998 e a *II Conferência Por uma Educação do Campo*, em 2004. Mas já se respaldava anteriormente, na Constituição de 1988 e na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no mesmo ano. Mais tarde, vai se firmar com o Decreto 7.352/2010, que propôs a política de educação do campo e o PRONERA.

Este trabalho desenvolve-se em torno da análise da formação de quem está atuando no campo, mas não abstém o educando das reflexões que envolvem o trabalho de formação e a preservação da cultura e das práticas sociais do contexto campesino, afinal, o resultado da atuação docente refletirá diretamente na prática de ensino ofertada.

Assim, as questões de investigação que guiaram esta pesquisa tiveram por objetivo compreender o conceito de formação docente para atuação no campo e as vicissitudes que marcam o cenário educacional campesino – grandes desafios a serem superados e pelos quais a comunidade do campo ainda luta diariamente.

A revisão da literatura do estudo ancora-se em Caldart (2012), Hage (2011, 2019), Freire (1991, 1992), Arroyo (2012) e outros autores, os quais explicam e defendem a formação docente do campo. A partir da visão dos referidos autores serão discutidas as seguintes questões: quem desejamos formar e com que objetivo, como se conceitua e se firma a formação de educadores do campo e quais os desafios que a cercam. Portanto, a missão deste texto é nos levar à uma reflexão e à compreensão de que a formação seja no campo ou na cidade é um processo permanente e que se constrói nas relações sociais, pois o professor também se torna um eterno aprendiz, como nos alertou Freire: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (1991, p.32).

Formar – quem e para quê?

Analisar formação exige pensar em um procedimento que está para além de um simples termo técnico. É preciso que se conheça o contexto em que esse formando está inserido, a sua cultura, a sociedade que o rodeia, os seus objetivos, e, principalmente, os seus anseios na busca pela formação. É necessário reconhecer que a interação, a partilha de ideias com o outro, também irão influenciar no que podemos designar por formação, pois “é a interexperiência do contexto humano o que constitui o solo, o centro de gravidade da

formação, qualquer que seja a sua forma” (HONORÉ, 1980, p. 26).

Depreende-se, portanto, que ninguém se forma sozinho, nem tem a sua formação determinada na sua totalidade pelo âmbito formal: as pessoas desenvolvem-se quer enquanto formadoras, quer enquanto formandas. Tudo é uma questão da inter-relação que ocorrerá entre os formandos nos seus contextos de aprendizagem. Diante disso, podemos considerar que a formação representa um estágio do qual dependem a disposição em aprender, o reconhecimento da necessidade de formar-se, o poder de, através das ações no meio social, absorver a cultura, os axiomas e as experiências geradas em sociedade, seja em nível formal ou informal.

O formador deve atentar-se para conhecer quem está a formar. Ao conhecer com maior propriedade quem é o formando que está à sua frente e compreender suas necessidades acadêmicas, o formador pode planejar com mais exatidão suas aulas e, dependendo, do caso, até mesmo evitar que um quadro grande de abandono seja ampliado.

A formação deve acompanhar toda a vida do professor, já que esta constitui uma constante aprendizagem que irá subsidiar, teórica e metodologicamente o professor, durante a sua prática. Nesse sentido, a formação contínua de professores, tem se tornado hoje um desafio. Desafio, porém, que pode ser superado a partir do momento em que o professor passa a refletir sobre a própria prática. Sendo assim, é importante que o professor encare tais desafios e procure na mudança, as respostas para muitas das questões que poderá encontrar em sala de aula.

Formação de educadores do campo

Ao propor o diálogo sobre educação do campo, torna-se impossível não ressaltar os Movimentos Sociais como atores de grande relevância para a institucionalização da educação do campo. Nesse contexto, um dos programas que se instaurou e contribuiu por mais de duas décadas para a formação de homens e mulheres do campo foi o PRONERA, o qual proporcionou a formação de centenas de trabalhadores, do nível fundamental à especialização.

Os movimentos sociais populares no Brasil têm recente registro histórico, no entanto, existem manifestações anteriores envolvendo ativa participação de trabalhadores rurais, como a Balaiada, no Maranhão e, a Cabanagem no Pará (1838-1841), o movimento do Contestado, nos estados de Santa Catarina e Paraná (1912 e 1916) e o Bloco Operário e Camponês, Rio de Janeiro (1926), que estimulou a fundação de Sindicatos de Trabalhadores Rurais em diversas regiões do país como Ilhéus e Ibatuba, na Bahia (1952), Barreiras, em Pernambuco (1954), e Bragança Paulista, em São Paulo (1957). Tais movimentos serviram de base para a estruturação dos movimentos de luta pela terra e reforma agrária que inspirou a criação do Movimento Sem Terra, que segundo Ribeiro 2013, “são os movimentos populares os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação.” (RIBEIRO, 2013, p.29).

Os movimentos sociais populares, nos anos 1990, incorporam a discussão da educação em suas pautas, tendo-a como uma demanda necessária associada aos projetos populares que defendiam, considerando a primordialidade de ressignificação dos próprios movimentos sociais, como coletivos políticos, em que passam a negar o rural e assumir o campo como espaço de história, luta pela terra e

pela educação em que o significado de campo não está relacionado ao perfil de solo, mas “ao projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado nos e pelos movimento camponeses”, (RIBEIRO, 2013, p. 41), com acepção política de continuidade das lutas camponesas.

O processo de democratização do Brasil possibilitou espaços de lutas em defesa de direitos, com envolvimento direto dos movimentos sociais e, dentre eles, destaca-se a educação do campo, desde o acesso à permanência na escola, como garante a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu art. 206, a qual explica que “as práticas de natureza cultural, educacional e científica devem primar pela busca da universalidade na sua implementação e pelo apoio às diferenças como princípio de combate à exclusão, principalmente, quando se trata dos povos do campo” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239). A educação do campo surge assim, como modalidade de ensino na educação básica como reflexo da reconfiguração de espaços públicos de discussão das lutas populares com diretrizes de fóruns internacionais dentro da discussão da dívida social a grupos sociais excluídos historicamente.

A necessidade de implantação de políticas públicas de universalização da educação básica para que alcance o objetivo de educação como direito de todos, inclusive dos povos do campo, torna essencial o foco na formação de educadores e educandos proporcionando a valorização das identidades sociais e dos territórios. Nesse sentido, fica evidente a formação de educadores e educadoras do campo a partir de uma perspectiva contra-hegemônica pela emancipação das populações do campo (camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, agricultores urbanos etc.), apontando assim, para a principal diferença entre educação rural e educação do campo, valorizando

o protagonismo dos movimentos sociais do campo na construção dessa concepção em que fosse incluído no currículo suas lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, organização social, o trabalho considerando aspectos locais e regionais que compreendem o mundo rural.

A educação rural, em contraposição, expõe a escolarização como recurso de adaptação do homem ao meio produtivo e ao mundo do trabalho urbano, o que contribuiu para a motivação da saída dos sujeitos do campo para serem operários na cidade e ocasionou a inserção dos sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, negando a cultura e identidade campesina. Para Oliveira e Campos (2012), os movimentos sociais se constituem como produtores de direitos, contribuindo para o estabelecimento de novas leis, políticas educacionais e abertura de políticas de trabalho e renda para agricultura familiar.

Apesar da institucionalização da educação do campo através da inclusão dela nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) e do Decreto Presidencial nº 7.326/2010 que institui o PRONERA como uma política de educação do campo, o processo de universalização da educação do campo ainda tem muitos desafios a serem superados, como a ausência do atendimento à Educação Infantil, do Ensino Fundamental maior e do Ensino Médio, bem como das modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outro desafio está reacionado à deficiência da infraestrutura das escolas do campo, a extensa continuidade das escolas multisseriadas e a formação dos educadores que atuam nesses espaços.

Parelo aos desafios citados anteriormente, temos os desafios do currículo inadequado, ausência de práticas pedagógicas e materiais didáticos contextualizados. Assim, dentro desse contexto, ainda é preciso o avanço “no âmbito da institucionalização das políticas e diretrizes para a educação do campo nos planos municipais e estaduais de Educação, bem como na proposição de concursos públicos específicos” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.243), sendo assim, garantido, o perfil dos profissionais docentes necessário ao trabalho escolar do campo.

A educação do campo é construída pelos sujeitos do campo e suas organizações, e reflete a busca por uma política de educação que atenda aos interesses sociais das comunidades camponesas, remetendo-as às “questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projeto de campo e entre lógicas de agricultura” (CALDART, 2012, p.259), relacionando à educação com a cultura, com o modo de produção, com formação para o trabalho e para efetiva participação social.

A educação do campo é uma luta específica e necessária dos trabalhadores do campo, que acontece na esfera de espaços públicos, que pressiona o Estado a elaborar políticas de garantia de acesso à educação, objetivando a universalização eficaz desse direito.

No que se refere à formação de educadores e educadoras do campo, Arroyo (2012), afirma que há uma necessidade de superação da formação de um padrão genérico de docente para educação básica e que a proposta generalista de que todo professor está capacitado para expandir os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, sem considerar a diversidade dos coletivos sociais. Caso não haja uma formação específica para professores do campo, que

considere os sujeitos que vivem em territórios diferentes, com culturas diferentes, sejam eles indígenas, quilombolas ou campesinos, a continuidade de formação de professores generalistas, com formação que privilegia a visão urbana, com a extinção das escolas no campo e valorização da educação urbana, não se poderá dizer que há uma inclusão, de fato, no campo.

O anseio pela formação docente específica para educadores e educadoras do campo, segundo Arroyo (2012), parte da necessidade de evitar o deslocamento de professores urbanos que vão às escolas do campo sem vínculos com as comunidades, promovendo assim, uma instabilidade desse corpo docente, não fortalecendo o sistema específico para as escolas do campo. Os movimentos sociais e o PRONERA visam ao fortalecimento da educação campo, a partir da superação da visão genérica de docente, e seguindo para a construção de políticas de formação de docentes-educadores como sujeitos coletivos que reconheçam e valorizem suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e reforma agrária, através da formação docente do campo, cujo objetivo dos currículos seja formar profissionais do campo que influenciem as definições e implantações de políticas educacionais, que os consolidam como sujeitos de políticas.

A concepção de formação para educadores e educadoras do campo está relacionada à necessidade de estruturação de currículo que considere suas experiências políticas, culturais e educativas, incorporando e sistematizando-as em busca da garantia de diálogo com os saberes acadêmicos das teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, organização escolar, assegurando assim, o direito à educação dos povos como é garantido na Constituição Federal de 1988. Vale ressaltar que o direito ao reconhecimento dos saberes e

experiências acumulados no trabalho docente não deve ser apenas dos docentes do campo, mas devem ser considerados em todas as esferas, na formação de todos os profissionais da educação básica, como “saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos” (ARROYO, 2012, p.363).

O desafio apresentado anteriormente, vai além de estruturação curricular, passa a ser uma mudança nas identidades dos cursos de formação de professores, que passarão de capacitação para o exercício do magistério, a um espaço de diálogo dos saberes, valores e práticas educativas que acontecem na dinâmica social, política e cultural nos diversos espaços sociais e não apenas no campo, o que possibilita uma concepção de formação plural, a partir dessa riqueza de conhecimentos agregada aos currículos. Baseados na pluralidade do currículo, os movimentos sociais colaboram para o fortalecimento de uma concepção de educação que integre essa pluralidade em todas as dimensões e funções educativas, diretivas e organizativas no perfil de educador, enfatizando as estratégias e didáticas para a direção e efetivação da Reforma Agrária e dos movimentos.

As diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação deveriam priorizar os processos educativos de desenvolvimento integral, intelectual, social, cultural, ético e identitário dos educandos, valorizando os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, na diversidade de ações, lutas e movimentos de libertação, pois a escola do campo deve ser um espaço que considere os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa, considerando os sujeitos que ali vivem, sejam elas crianças, adolescentes, jovens, homens ou mulheres, com propostas educativas valorizando os saberes, as histórias e o cotidiano de todos esses sujeitos e espa-

ços.

Desafios da educação do campo

A educação do campo, apesar de seu recente histórico, passa por desafios que variam desde a precariedade das condições estruturais até a falta de formação inicial e continuada, a sobrecarga de trabalho dos professores, e o principal: que é o fechamento das escolas do campo, o qual vem acompanhado da nucleação, justificada pela oferta do transporte escolar. Esses desafios integram as necessidades e desejos dos povos do campo pelo reconhecimento de seus saberes, suas culturas e seus movimentos de luta, tendo em vista a garantia do direito à educação e a tudo o que é imprescindível para a vida com dignidade.

A precariedade das estruturas físicas das escolas do campo, que muitas vezes possuem prédios impróprios, ou construídos de maneira inadequada, sem iluminação, ventilação, que não instigam o orgulho e prazer de educadores e educandos a permanecer nesses espaços, contribui diretamente no desejo dos educandos em estudar nas cidades, evidenciando assim, o estigma de precarização e empobrecimento do processo de escolarização no campo.

A sobrecarga de trabalho dos professores do campo, como outro desafio da educação do campo, muitas vezes está relacionada ao fato de um único professor atuar nas salas multisseriadas, tendo que atuar concomitantemente em várias séries, e se deparar com a heterogeneidade de idades e ritmos de aprendizagem, o que ocasiona dificuldade na organização do trabalho pedagógico, considerando a dificuldade tanto na sua formação inicial quanto no acompanhamento pedagógico da secretaria de educação. “O currículo deslocado da realidade do campo contribui para esta sobrecarga e para o

fracasso escolar”, pois, como afirma Hage (2011, p.101), acaba por reforçar uma compreensão de universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva urbanocêntrica, devalorizando os saberes das populações do campo e descaracterizando suas identidades.

O fechamento das escolas do campo como principal desafio da educação do campo, promove ações e campanhas, como por exemplo, a campanha “Fechar Escola é Crime”, que surgiu a partir de 2011, com o objetivo de defender a educação pública como direito de todos(as) os(as) trabalhadores(as), liderada pelo Movimento Sem Terra, mas movimenta também comunidades, sindicatos e toda sociedade para a mobilização contra o fechamento das escolas do campo. Entre os anos de 2000 e 2018, o Brasil fechou mais 134 mil escolas (dados do Censo escolar do INEP), dentre estas, a maioria localizadas na zona rural, o que, segundo Hage e Correia (2019), reflete o descaso do poder público com relação ao direito constitucional dos povos tradicionais e camponeses referente à educação.

A política de nucleação das escolas está diretamente relacionada ao transporte escolar e, atualmente, é a principal justificativa, por parte dos poderes públicos, do fechamento das escolas do campo, ao atribuírem a dispersão e isolamento dessas pequenas escolas, como justificativa para o fechamento e posterior nucleação delas, com o discurso de que a nucleação proporciona a melhoria na educação do campo, pois assim resolveria problemas relacionados à falta de infraestrutura das escolas e oferta de todas as etapas de ensino da Educação Básica, considerando o aumento do número de alunos nas classes. Mas na prática isso não acontece pois, segundo Hage e Correia (2019, p. 137), “o fechamento das escolas do campo tem se ampliado bastante, porém a melhoria da qualidade da Educação nas escolas nucleadas e a universalização do acesso à educação básica

nos territórios rurais, ainda está distante de se efetivar”, visto que os índices de aprendizagem, distorção idade-série e evasão ainda continuam alarmantes.

Apesar dos desafios elencados anteriormente, é necessário reconhecer o avanço da educação do campo, a partir das iniciativas e lutas dos coletivos dos sujeitos do campo, que primam pela garantia de direitos, mas que ainda estamos distantes de vivenciar de fato uma educação relacionada às necessidades e realidades dos povos do campo, garantindo “a construção e o desenvolvimento de currículos que incorporem os saberes dos povos do campo, valorizando suas culturas” (FREITAS; REIS; HAGE, 2019, p. 777), na qual as práticas pedagógicas colaborem para a consolidação das identidades culturais, sociais e produtivas dos territórios do campo.

Mesmo reconhecendo o avanço de 22 anos de luta, resistência e reconhecimento, vale ressaltar que o atual cenário é relativamente perigoso, ao observar o retrocesso de direitos fundamentais tanto no campo social, quanto ambiental, que a sociedade brasileira está sendo marcada com o novo cenário político. No entanto, tais situações devem contribuir para nos deixar mais fortes ao final da luta.

Considerações finais

A garantia de direito à educação de crianças, jovens, homens e mulheres do campo é submetida ao poder público em todas as suas esferas, desde o acesso à permanência da escola pública, gratuita e de qualidade, a partir da materialização de escolas do campo com infraestrutura adequada nas comunidades onde vivem esses sujeitos do campo, com educadores formados e formandos continuamente para desenvolver as ações pedagógicas harmonizadas a diversidade social, cultural e produtiva dos territórios, em todas as modalidades

e etapas da educação básica.

O movimento da educação do campo no estado do Pará se faz presente e fortalecido através da liderança do Fórum Paraense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FPEC), que mobiliza e articula os movimentos e organizações representativas dos povos tradicionais e camponeses, com participação ativa de estudantes e pesquisadores das universidades e Institutos Federais, e redes básicas de ensino, representantes do poder judiciário e sociedade civil, que discutem e firmam alianças de fortalecimento da esfera pública e formulação de políticas públicas para garantia de direitos dos sujeitos do campo.

O protagonismo do FPEC possibilita a complexa discussão da luta pelo direito à educação e construção de um projeto político pedagógico relacionado aos interesses dos trabalhadores e povos do campo, a partir da reflexão sobre as realidades e desafios da educação do campo no estado e nos municípios do Pará, sem desconSIDERAR as dimensões local, regional, estadual e nacional, a garantir o lugar de fala nas violações de direitos nesses territórios rurais, no atual cenário brasileiro.

Referências

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 361- 367.

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

BRASIL. Decreto n. 7352, de 04 de dezembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d735.htm. Acesso em 17 de março de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.32, 9 abr. 2002. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103283. Acesso em 16 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília. 2007. Cadernos Secad, 2. Disponível em: <http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>. Acesso em 16 de março de 2020.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 259-

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, M. N. M; REIS, M. I. A; HAGE, S.M. **Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia Paraense**. Perspectiva, Florianópolis, v.37, n. 4 p.768 – 789, out. / dez. 2019

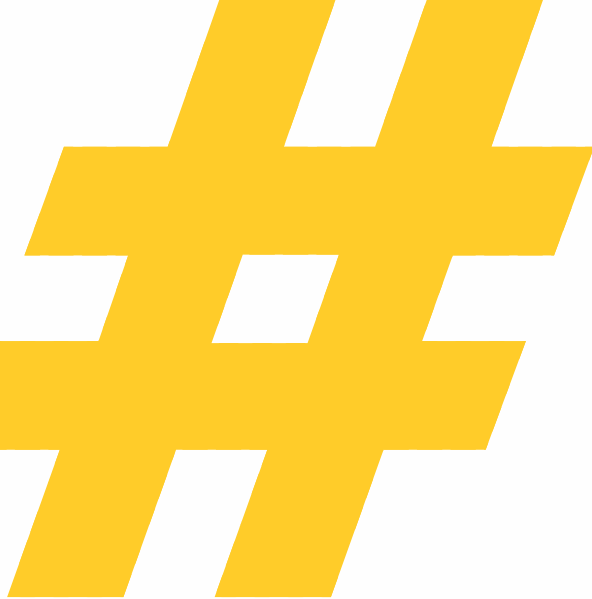
HAGE, S. M. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em aberto, Brasília, v.24, n.85, p.97-113, abr. 2011.

HAGE, S.M; CORREA, S.R.M. **Educação Popular e Educação do Campo na Amazônia**: análise a partir dos Movimentos Sociais. Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol.IV, nº 07, p.123 – 142, jul. – dez./2019

HONORÉ, B. **Para una Teoría de la Formación**. Madri: Narcea, 1980.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios / fins da formação humana. 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013

OLIVEIRA, L. M. T; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 239 – 245.



Capítulo XVI

*Humanização e motivação: por uma
aprendizagem significativa*

Silvio Augusto de Almeida Hingel

Ronaldo Ferreira Pinheiro

O cuidado, hoje, não é uma opção.
Ou aprendemos a cuidar ou pereceremos todos.

Bernardo Toro

Considerações iniciais

Fornecer dados para uma melhor compreensão do fenômeno motivação-aprendizagem-desempenho- humanização da pessoa no contexto de ensino e sua relação com o outro é uma das principais análises desenvolvidas neste texto. O processo metodológico utilizou-se da revisão de literatura e aplicação do teste de Kolb. Com base nos dados obtidos, percebemos que diferentes pessoas têm diferentes formas de aprender e que nem sempre isso é levado em consideração para motivar o aluno a uma aprendizagem significativa. O indivíduo precisa ver significado no que está sendo ensinado para interessar-se por aquilo que aprende. A motivação apresenta-se como o problema em apreço na presente pesquisa, a qual figura com extrema importância prática nos mais variados campos da atividade humana. Aqui, com a aplicação do teste de Kolb, nos direcionamos para uma análise reflexiva sobre uma educação tradicional e uma educação inovadora, uma que informa e outra que ensina.

Para legitimar a nossa visão sobre a motivação e a humanização como elementos para uma aprendizagem significativa nos utilizamos de uma revisão de literatura agregada à aplicação do teste de Kolb. Tal processo metodológico poderá ser compreendido no decorrer do texto à medida que se vai tomando conhecimento de nossas percepções e resultados na construção de uma percepção da importância da motivação e da humanização como hipótese validada na

construção de uma aprendizagem significativa em que apresentamos como proposta de objetivo para esta produção.

Dentro de um panorama de contextualização percebemos que as observações assistemáticas mostram uma realidade carente e incipiente de recursos motivacionais capazes de implementar a motivação necessária à otimização da aprendizagem e do desempenho. Além de baixo desempenho escolar o ser humano tem se tornado fechado e o planeta terra tem caminhado para o colapso.

O presente ensaio se justifica, na medida em que, através dele, procura-se fornecer dados para uma melhor compreensão do fenômeno motivação-aprendizagem-desempenho-humanização da pessoa no contexto na instituição de ensino e sua relação com o outro.

Nesse sentido, a situação-problema que se formula pode ser assim enunciada: existe significativa relação entre recursos motivacionais e produtos da aprendizagem? Como mudar o quadro de fracasso escolar e humano?

A vivência das atividades pedagógicas, bem como o resultado de nossa observação assistemática, mostra-nos uma realidade carente e incipiente de recursos motivacionais capazes de implementar a motivação necessária à otimização da aprendizagem e do desempenho.

Para procurar entender o problema aplicamos o Teste de Kolb com uma alternativa na busca por entender como os alunos aprendem. O processo se deu com aplicação do devido teste em duas salas de aulas de realidades diferentes, tanto supostamente em qualidade de ensino quanto em Competências Docentes.

Desta forma, este estudo tem por objetivo investigar e avaliar em que medida os recursos motivacionais estão efetivamente relacionados com o processo de aprendizagem e desempenho e formação

humana.

O texto se organiza em torno de duas visões distintas, de um lado temos uma educação tradicional focada no processo de transmissão e informação e por outro temos a perspectiva de uma nova abordagem com uma educação transformadora, inclusiva e sustentável à luz das contribuições de Bernardo Toro (2011) e Howard Gardner (1999) sendo contrapostas às ideias de Arrigo Leonardo Angelini (1973).

Aprender e ensinar

Um dos grandes desafios da educação é responder à pergunta “como se aprende?”. Contudo, para pensarmos no como se aprende, inicialmente vamos à outra indagação, “como ensinar?”, afinal de contas, estes dois conceitos não andam isoladamente como muitos acreditam. Como nos ressalta o próprio Freire “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]” (2018, p.25).

Acreditamos na ideia do grande educador brasileiro sobre o processo de ensinar em que Paulo Freire (2018, p.25) nos orienta a refletir que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Aqui partimos da ideia de que saber não é apenas lançar o conhecimento, ele precisa ser cultivado.

Agora levantamos alguns questionamentos dentre os quais indagamos: “os nossos professores sabem realmente o que ensinar? Sabem como ensinar? Sabem da consequência do seu trabalho em sala de aula? Conseguem ver a real dificuldade de seus alunos? Aprendem com o resultado do seu próprio ensinar?”

Acreditamos que o ensinar não consiste em um ato pronto e acabado, é um processo de construção e reconstrução contínua. É

dinâmico. É uma área que requer, sobretudo, bom senso e comprometimento. Pois, passar informação não é tão difícil assim, o desafio é ensinar provocando a aprendizagem no aluno, tarefa que somente um professor que se dedica à profissão será capaz de realizar.

A maioria dos problemas de aprendizagem também estão relacionados com falhas no processo de ensino. Durante muito tempo olhamos na maioria das vezes para o déficit de aprendizagem, mas precisamos focar nosso olhar para o déficit de qualidade do ensino, tentando apontar uma saída para tal problema, sem a pretensão de esgotar o assunto, analisaremos os estilos de aprendizagem apresentados pelo Educador Kolb.

Conforme Thiago Freire (2018),

Em 1984, o educador David Kolb apresentou um estudo no qual identifica que podemos mapear o processo de aprendizagem sobre dois eixos: processamento (como fazemos as coisas) e percepção (como pensamos sobre as coisas). Para estruturar seu pensamento, ele construiu um esquema em formato círculo e o chamou de ciclo de aprendizagem.

Conforme a ideia do Educador Kolb, Freire (2018) nos retrata o ciclo de aprendizagem definido em forma de imagem. Nesta consta a apresentação do que se considera, inicialmente como as quatro formas de aprendizagem segundo Kolb. A saber temos o Experimentador Concreto (EC), que está no campo do agir; o Observador Reflexivo (OR), que está no campo do refletir; Conceituador Abstrato (CA), que está no campo do conceitualizar; e por último o Experimentador Ativo (EA), que está no campo do aplicar.

Tal qual Freire (2018), Kolb também definiu quatro estilos de aprendizagem, que são: divergente; assimilador; convergente; e acomodador. Os estilos de aprendizagem, conforme a Figura 1, são

preferências na forma de perceber, organizar, processar e compreender a informação.

Aqui neste trabalho, vamos nos ater às quatro formas de aprendizagem. O grande desafio de ir do não saber até o saber é abordar uma aprendizagem, também, como mudança de comportamento. Conforme você pode observar no Quadro 1, temos os quatro perfis definidos por Kolb.

Para verificar in loco a aplicabilidade das Teorias de Kolb, aplicamos em duas salas de aula de realidades diferentes o Teste de Estilo individual de Aprendizagem de Kolb. Vejamos algumas considerações dos resultados: ao todo, 50 alunos participaram do experimento respondendo o questionário. Uma turma de alunos da terceira série do ensino regular, matutino, de uma escola particular, a qual denominaremos turma 01 e a outra turma de alunos de um processo de aceleração noturno de uma escola pública, a qual denominaremos turma 02.

Conforme podemos observar no Gráfico 1, as duas turmas deram resultados semelhantes.

Gráfico 01 - Aplicação do Teste de Kolb

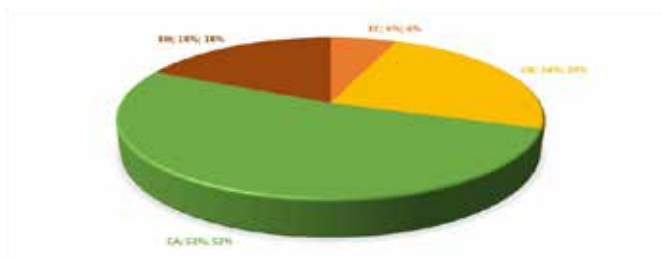


Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Semelhantemente, a turma 01 e a turma 02 obtiveram grande

quantidade de alunos dentro da perspectiva de um estilo individual de aprendizagem, obedecendo as características de uma conceituação abstrata. Na Turma 01, do total de 19 entrevistados, 10 alunos marcaram características que nos conduzem ao Conceituador Abstrato. Na Turma 02, dos 31 alunos que responderam o teste, 16 optaram pelas características de Conceituador Abstrato. Assim, tivemos um total com mais de 50% (cinquenta por cento) dos alunos que responderam o texto, somando as duas turmas, se auto observando como Conceituador Abstrato. Vejamos no Gráfico 2, a seguir, em que 52% (cinquenta e dois por cento) dos entrevistados optaram pelas respostas obtendo maior somativa nas que os classificam, segundo o teste de Kolb, como CA – Conceituador Abstrato, conforme podemos observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Tabulação do Teste de Kolb



Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Nosso objetivo aqui não é saber por que deu este resultado, mas mostrar, propedeuticamente, que diferentes pessoas têm diferentes necessidades educacionais. Assim, o professor que é bom contempla os quatros estilos, pois não dá para separar cada um deles em sala de aula. Tem alunos que gostam de observar, outros que gostam de fazer atividade. O professor precisa ir variando os métodos para

contemplar ao máximo todos os estilos pois não temos um estilo puro, temos um pouquinho de cada, porém, tem um que utilizamos mais.

A tríade: motivação, aprendizagem e desempenho

A questão da motivação humana é assunto de elevado interesse para inúmeras categorias profissionais, principalmente para os psicólogos, e mais ainda para os psicólogos que atuam na área da educação. Conforme Kelly (1969, p.38), “Motivação significa fornecer um motivo, isto é, estimular a vontade de. É um processo de indução de motivos que vitalizará a aprendizagem e o comportamento.”

Jessup e Jessup (1977, p.44) destacam que “a motivação está relacionada com a personalidade, mas é orientada para as metas que as pessoas almejam.” Os motivos ou propósitos desempenham um papel capital na determinação das atitudes e conduta humana em geral. A vida humana, tanto individual como coletiva, seria incompreensível e inexplicável se perdêssemos de vista os motivos e propósitos que impelem o ser humano à ação, ao esforço, à luta até o sacrifício.

Nesse sentido, os motivos podem ser de natureza biológica, psicológica ou social. Correspondem sempre à necessidade, desejo, ideal ou aspiração, resultante da interação do indivíduo com o seu meio físico ou com o ambiente sociocultural que o circunda.

Já a aprendizagem, sendo uma atividade pessoal, reflexiva, sistêmica, em busca de maior domínio sobre a cultura e sobre a realidade e os problemas da vida, exige dos alunos atenção e esforço sobre novos campos de observação e estudo, autodisciplina e perseverança.

Para conseguir com que os alunos aprendam, não basta explicar

bem a matéria que se ensina e exigir que eles aprendam a utilizá-la na vida prática. É necessário despertar sua atenção, criar neles o legítimo interesse pelo estudo, estimular seu desejo de conseguir os resultados visados mediante tarefas progressivas e cultivar o gosto pelos trabalhos escolares. Esse interesse, esse desejo e esse gosto funcionarão, no entendimento dos alunos, como justificativa para todo o seu esforço e trabalho de aprender.

Motivar é despertar o interesse e a atenção dos alunos pelos valores contidos na matéria, criando neles o desejo de aprendê-la, o gosto de estudá-la e a satisfação de cumprir as tarefas que ela exige.

Motivar a aprendizagem é deflagrar no psiquismo dos alunos essas fontes de energia interior, que os levarão a aprender, mas aprender com empenho, entusiasmo e satisfação. Não haverá a coação, nem enfado, e a aprendizagem será mais eficaz e rendosa para o aluno.

O legítimo interesse, mola mestra de todo o esforço e de toda a aprendizagem e, portanto, do nível máximo de desempenho, pode ser:

- prático e utilitarista ou transcendental e abstrato;
- egoísta, altruísta ou socializado;
- imediato, mediato ou remoto.

Sob qualquer uma dessas formas, ele é essencial para a aprendizagem e o desempenho. Os alunos só aprendem bem aquilo em que estão realmente interessados, como falamos anteriormente, cada aluno tem sua forma peculiar de aprender e isso precisa ser levado em consideração.

Todo estudo implica sempre esforço e atenção concentrada e uso das habilidades próprias de cada um. Para que os alunos realizem esses esforços de estudar a matéria, será preciso que encontrem

nela significados e valores efetivos que deem sentido a tal esforço e justifiquem psicologicamente o dispêndio de suas energias físicas e mentais. “Aprendizado é o estabelecimento de um novo comportamento, ou a modificação de um comportamento antigo para responder a uma experiência ambiental. Mas nem todos os comportamentos resultam de um aprendizado” (MANNING, 1981, p.47).

Para conseguir que os alunos estudem e aprendam a matéria que professor ensina, não basta que ele a apresente, por compromisso, em aulas formais, mediante monólogos expositivos, que desenvolva a matéria ao nível da sua capacidade. É necessário, antes de tudo, apresentá-la em mensagens significativas, que façam ressaltar, na consciência dos alunos, os valores substantivos e vitais contidos na disciplina. Será, sobretudo, necessário transpor a matéria para o atual nível de capacidade dos alunos e organizar planos de trabalho pelos quais, desde o início do período letivo, eles sejam levados a interagir, de forma construtiva e proveitosa com a matéria em estudo.

Concentrando eficazmente a atenção do aluno, orientando com segurança seu pensamento reflexivo e engajando sua atividade em planos de trabalho e tarefas dosadas ao nível de sua capacidade, o professor criará as condições necessárias para uma autêntica aprendizagem motivada. Esta será a condição básica e essencial para obter-se dos alunos elevados níveis de desempenho no trabalho escolar. Junto com este objetivo, o professor realiza a função incentivadora, considerada pela metodologia do ensino atual como sendo a mais relevante e decisiva para a eficácia do ensino.

O aluno ideal – atento, interessado, estudioso e aplicado – com que sonham os professores, é o aluno devidamente motivado. No ensino moderno, a função essencial do professor será a de criar as condições psicológicas e ambientais necessárias para que essa mo-

tivação as concretizem no entendimento dos alunos, possibilitando-lhes uma aprendizagem autêntica e passível de conduzi-los a altos níveis de desempenho.

Conforme nos fala Marinho

Quem está estressado, tenso, tem dificuldade em aprender. E a razão é que o estresse transfere o oxigênio que está no neocórtex, local do raciocínio e da linguagem, para o sistema límbico, preparando-nos para sobreviver, ao lutar ou fugir. Trazer humor para sala de aula, rir, mexer o corpo, respirar profundamente pelo menos duas vezes, são formas eficazes de superar a rigidez e a tensão e de respirar livremente. Oxigenar plenamente o cérebro e elevar ao máximo o potencial de aprendizagem. (MARINHO, 2013, p.109).

O trabalho docente não é tarefa fácil, e exige, além de competência técnica, comprometimento com o seu trabalho. A responsabilidade e a influência que o professor desempenha no processo da aprendizagem é significativamente importante para a maioria dos seus alunos. Como bem salienta Maranhão (2015, p. 45), “Portanto, cabe ao professor preocupar-se com o modo pelo qual o educando aprende, muito mais do que o modo pelo qual vai ensinar.”

Motivação aprendizagem e desempenho

Para falar sobre a motivação e o aprendizado precisamos ressaltar que dentro do ambiente escolar ainda predomina com grande pertinência visão tradicional de educação, em que o foco estaria somente no processo de aprendizagem, voltado única e exclusivamente para o aluno. Angelini (1973) é um autor da década de 70 que tem uma visão focal voltada para este lado. Diferente de autores mais contemporâneos, que nos levam a focar no processo, não apenas de aprendizagem, mas o processo de ensino, pois se de fato alguém não

aprendeu, a falha pode estar no ensino também.

Entendimentos tradicionais

Angelini (1973) ao tratar sobre a questão do motivo da realização, aduz que:

As pessoas altamente motivadas para a realização são persistentes no seu comportamento, buscam sucesso na escola. Os padrões de excelência podem estar relacionados a situações como obter altas notas na escola. (ANGELINI, 1973, p.38).

Assim, a motivação é tratada em nível de motivo de realização, que é o motivo que leva à competição como um possível padrão de busca da excelência.

Um alto motivo de realização pode revelar que o sujeito, diuturnamente, por palavras ou ações, demonstra seu interesse em atingir com sucesso um padrão de excelência, que se identifica com um elevado nível de desempenho, quando comparado ao de um outro indivíduo.

Desta maneira, estimular os indivíduos para a competição pode resultar que sejam bem-sucedidos, uns em relação aos outros, ou em termos de padrões sociais, o que se faz acompanhar por um sentimento de sucesso no vencedor, e o indivíduo com alta motivação indica seu interesse nesse sentido.

Muitas vezes, este motivo se remarca pelo desejo de construir algo único, que demanda sucesso pessoal ou indica realização a longo prazo. Alcançar o sucesso será, portanto, uma maneira de atender à necessidade criada por esse motivo, enquanto fracassar na realização será uma forma de aprofundar ainda mais essa necessidade. Por isso, situações que envolvem sucesso ou fracasso têm

sido provocadas experimentalmente, com intensidades diferentes do motivo de realização.

Na escola, campo fértil para experimentações, é fácil verificar que os alunos de séries iniciais com alto motivo de realização competem com seus colegas, com o objetivo de obterem padrão de excelência em notas, mas as suas metas não ultrapassam estes limites.

Conforme o nível de escolaridade se eleva, os alunos vão definindo, lentamente, a sua personalidade e compreendem que sua aprendizagem lhe servirá para concretizar efetivamente projetos vitais, e a nota, antes tão importante por si mesma, passa a ser a medida de seu desempenho e a perspectiva de realizações futuras no campo prático.

Na universidade, espera-se que o aluno já esteja totalmente consciente de suas efetivas possibilidades e que tenha optado por um curso compatível com suas aptidões, interesses e características de personalidade, pois somente o entrecruzar de todos estes aspectos poderá assegurar-lhe, em certa medida, um bom desempenho em um mundo de trabalho altamente competitivo.

Com base no acima descrito, qualquer medida de nível de desempenho somente é válida quando considerada competitivamente, ainda que esta competição seja feita tomando-se por base o indivíduo em face de si mesmo.

Um aluno que assimilar facilmente conhecimentos matemáticos pode até ser considerado inteligente, mas tal não quer significar que estará assegurado seu sucesso no campo da engenharia, se o seu motivo de realização estiver voltado para o campo da literatura ou da história, por exemplo. Desta forma, ele como engenheiro – mesmo que exercendo a profissão com certa competência – provavelmente não ultrapasse um nível mais ou menos medíocre, em

relação a outros tão inteligentes quanto ele que gostem do ofício. No campo da literatura ou da história poderá, com maiores chances, sobressair-se e, com o decorrer dos anos, alcançar níveis de desempenho tão elevados que o torne único, com um estilo inconfundível pelo leitor, mesmo quando o seu nome não aparecer na obra.

Condição importante para despertar o motivo de realização é a presença de certas situações frente às quais o indivíduo poderá vencer ou malograr, desempenhar bem, ou de modo sofrível, uma atividade. Contudo, alguns indivíduos podem encarar tal situação como um desafio, mas isso não é regra geral.

Nas atividades escolares, o motivo de realizações, tal como foi conceituado, tem uma importância muito grande. Fácil é reconhecer, neste setor, situações de competição com padrões de excelência, como vimos: a obtenção de notas; o esforço envidado para alcançar níveis de desempenho ambicionados; a conquista do prestígio; a liderança no grupo; o sucesso em função das expectativas dos professores, dos pais, dos companheiros, dentre outros. Estes são alguns exemplos onde atua o motivo da realização.

O conhecimento mais aprofundado desse motivo e a sua avaliação tem, pois, um significado muito grande para o trabalho escolar, assim como o tem as possibilidades de se criarem situações que apelem para o motivo da causa. (ANGELINI, 1973, p.39).

Assim sendo, seria de máxima valia para o professor saber que, em determinadas circunstâncias, alguns motivos adquirem predominância sobre os outros, de modo a orientar o educando para certos objetivos; que certos motivos são mais intensos em indivíduos com determinado tipo de personalidade; que indivíduos diferentes podem realizar a mesma tarefa, animados por motivos diferentes.

Entendimentos inovadores

Para uma educação para o século XXI que dê resultados precisamos romper com práticas arcaicas que a tudo responsabiliza o aluno por seu fracasso. A apresentamos aqui “a ética do cuidado” com Bernardo Toro (2011) no vídeo a proferido no TEDx Amazônia em 2010 com o tema “sobre a coragem de pedir ajuda”. Para dialogar com Bernardo Toro (2011) nós temos Howard Gardner (2009) com o vídeo “Para cada pessoa, um tipo de educação” nos chamando a atenção para “as múltiplas inteligências”.

A ética do cuidado

Dentro de uma perspectiva mais inovadora e condizente com os nossos dias direcionamos nosso olhar para Bernardo Toro (2011) que nos desperta para o paradigma do qual a humanidade está diante. Por um lado, corremos o risco de desaparecer como espécie, sermos varridos da face da Terra; por outro lado podemos ir a patamares muito superiores aos quais nunca haja visto pelo homem, por meio do desenvolvimento que nos deparamos a cada dia.

Desta forma a competição desenfreada tem conduzido a humanidade a pisar a beira do precipício do fracasso. É um sentimento de ganhar e ganhar, e ganhar cada vez mais, não se importando se o outro está perdendo. Ou como está ficando com a derrota. Ou se para vencer tenho que arrasá-lo.

E aqui surge a indagação levantada por Toro (2011) de como proposta para uma busca de soluções para esse problema em que por um lado chegamos ao topo e por outro fomos ao fundo. Aqui Toro (2011) nos propõe a “Ética do cuidado”. Que está fundamentada em três aprendizagens importantes: a) Saber cuidar; b) Saber

nem sempre ganhar; c) Saber conversar.

Conforme Toro (2011), esses “são os pilares fundamentais do cuidado. Pois, quando amamos, cuidamos e quando cuidamos, amamos. O cuidado assume uma dupla função: prevenir danos futuros e regenerar danos passados.” Aqui, uma proposta seria a ideia de acréscimo de interatividade com a criação de vínculo com o aluno pra estimulá-lo à produtividade.

Ainda segundo Toro (2011), o cuidado do intelecto não é o que estimularam, apenas criaram em nós uma inteligência guerreira destinada a fazer de nós o melhor em tudo. Contudo, continua o autor, para sobreviver nesse planeta “precisamos passar da inteligência guerreira para a inteligência altruísta, inteligência solidária.” (TORO, 2011) A inteligência não é um bem particular e privado, mas deve ser um bem solidário.

Precisamos compreender que a inteligência, hoje, consiste em saber pedir ajuda. Saber pedir é ter uma direção ética. Essa ajuda consiste em saber criar um círculo de amizades emocionais, sociais, profissionais, que são os indicadores de um grande profissional de hoje. São indicadores de sucesso. Afinal de contas, na internet se tem de tudo, o que precisamos é como fazer com tudo isso e como lidar com nossos semelhantes.

As múltiplas inteligências

Diante de um cenário de descobertas impressionantes sobre nós mesmos, o magistral Howard Gardner (2009) nos chamou atenção para olhar o fato de que cada ser humano tem maneiras diferentes de aprender. Em um vídeo, fruto de uma entrevista para o Canal do Youtube *Fronteiras do Pensamento*, ele já traz no título a grande contribuição, dando uma guinada no olhar sobre a educação “Para

cada pessoa, um tipo de educação.” (GARDNER, 2009).

Com o advento do dilúvio informacional¹ a sala de aula também foi inundada. São enxurradas de informações, muitas vezes sem significado para os alunos, lembrando o que já citamos aqui de Berger e Luckmann (2004, p.174) o significado. Um dilúvio de informações poderia não trazer tanto significado. Muita informação não quer dizer necessariamente muito significado e muito aprendizado. Assim, adentramos a reflexão de Howard Gardner (1999), a qual nos leva a pensar sobre as reais indagações do ser humano. Comenta Gardner (1999, p. 169), “os seres humanos sempre estiveram interessados nas questões em torno do verdadeiro, do belo e do bom.”

Desta forma, muitos dos saberes distribuídos ao interesse de políticas educacionais pensadas por sujeitos alheios àquela realidade geram uma insatisfação no aluno, culminado nas altas taxas de evasão e repetência. Os grandes vilões, tal como nos leva a pensar Gardner (2009) em seu vídeo gravado na Conferência *Fronteiras do Pensamento*, de 2009, nos levam a refletir que devemos individualizar e pluralizar o saber. Individualizar a educação seria, conforme Gardner (2009), ensinar de forma que faça sentido para o aluno, para sua forma particular de ser enquanto indivíduo.

A pluralização educacional seria, conforme Gardner (2009), ensinar o que é importante, e fazê-lo de várias formas, pois nada importante pode ser ensaiado de uma só forma. Cada pessoa tem sua forma particular de aprender, e isso deve ser respeitado.

A estatística está aí para nos chamar a atenção. Gardner (2009) confirma os fatos lá em 2009. Os estudantes vão aprender mais, gostar mais da escola e se tornar aprendizes pelo resto da vida. Afirma ele, a educação precisa ser individualizada e pluralizada para

1 - Concepção do Filósofo Pierre Lévy, na obra *Cibercultura* (1997).

não cometer o erro de ensinar tudo de uma só maneira.

O mesmo autor, em um trabalho de 1999, nos chama a atenção para o excesso de disciplinas, mas que os conteúdos e as indagações humanas são independentes da disciplina. Afirma Gardner, “a maioria das questões pode ser abordada desde uma variedade de disciplinas. Mesmo no caso de uma disciplina específica, pode ser usada em várias questões e interesses”(1999, p.170). Portanto, o segredo não é a quantidade de disciplinas, mas o uso que se faz destas.

A motivação e o desempenho Escolar

Quando se supunha que a aprendizagem fosse um processo estático, passivo, resultante de simples repetição, ainda que imposta ao educando, para os educadores não haveria qualquer significação estudar a motivação.

Contudo, na atualidade, diante dos novos conceitos acerca do processo de aprendizagem, a motivação passou a ser o núcleo de interesse de todo o processo educativo.

Nos dias de hoje, sabe-se que a aprendizagem é um processo de atividade pessoal, reflexivo e sistemático, dependente do acionamento de todas as potencialidades dos educandos, sob a orientação do educador, para que os conduza a um ajustamento pessoal e sociocultural adequado.

Desta forma, a aprendizagem não mais é vista como a mera memorização de conteúdos programáticos e o currículo não mais se concebe como o rol de matérias incluídas no programa escolar, a serem transmitidas por um professor austero a uma plateia estática de alunos. Muito pelo contrário, a aprendizagem é, agora, concebida como modificação de comportamento, que tende a perdurar, integrando-se em todo o sistema de ajustamento individual.

O currículo torna-se dinâmico, sendo encarado como a totalidade de experiências oferecidas ao educando sob os auspícios da escola, favorecedoras das mudanças comportamentais no sentido desejado. Ganha o ensino, assim, um caráter eminentemente prático, impulsionando o aluno à ação.

Sendo o homem um organismo altamente complexo, os motivos que o conduzem à ação são, forçosamente, diversos e peculiares a cada indivíduo. Contudo, sendo a espécie humana, como todas as demais espécies, caracterizada por uma série de semelhanças entre os indivíduos que a compõem, é possível afirmar que alguns motivos são mais eficazes de que outros para a motivação e no campo da aprendizagem escolar eles são molas propulsoras da ação, no sentido de promover o desejo de melhores desempenhos.

Em suma, nos aponta Gardner que

as disciplinas são inerentes nos modos de pensar, desenvolvidos pelos formadores de disciplinas, que permitem a um praticante atribuir um sentido e uma lógica ao mundo através de processos muito específicos e predominantemente não-intuitivos. (1999, p.183).

Portanto, conforme Gardner, “[...] a educação é bem-sucedida se fornece aos estudantes uma noção de como o mundo se apresenta a indivíduos que estão munidos com pares de óculos muito diferentes.” (1999, p.186).

Considerações finais

Portanto, em consonância com as colocações feitas no corpo deste trabalho, parece haver ficado latente que os alunos aprendem mais e melhor quando o processo de ensino-aprendizagem tem lu-

gar em um ambiente favorável, onde o professor leva em conta os interesses, as aptidões e as necessidades dos educandos, ou seja, quando a ação docente trabalha efetivamente com e sobre as diferenças individuais.

A aprendizagem, tal como concebida hoje, não é considerada à luz do quanto o aluno aprendeu, mas se funda sobre os alicerces de como e para que ele aprendeu. Isto significa que a aprendizagem somente se realiza quando o aluno é capaz de transformar os conteúdos assimilados em comportamentos. E quando o aluno está motivado para aprender determinado comportamento, é viável esperar-se que seu desempenho se eleve a níveis excelentes, e confronto como os resultados obtidos por outros alunos cujo desinteresse pelas atividades escolares é inegável.

Edgar Morin por meio de Marinho (2013, p.107) nos chama a atenção para esta situação. Vejamos que a distribuição das disciplinas em módulos de cerca de quatro meses cada, com cada um deles ligado a um eixo temático, ajuda a articular e a integrar as disciplinas correspondentes ao eixo, em torno de quatro questões fundamentais à construção da compreensão, da interpretação e da explicação da realidade natural e cultural: Quem sou eu? Onde estou? Para onde vou? Qual minha missão no mundo? Para Morin, estas são algumas das perguntas básicas que a escola deveria propor, ao ensinar a condição Humana. Ou seja, conduzir o sujeito a uma auto reflexão projetada também no eu do outro e do ambiente.

Por conseguinte, a base da motivação da aprendizagem está no respeito que o professor demonstra pelos interesses, aptidões e necessidades dos próprios alunos. Sem desprezar, por óbvio, os conteúdos programáticos que a experiência docente indica serem indispensáveis para a construção de metas educacionais primordiais, o

professor deve conduzir as suas aulas muito mais preocupado em atender às expectativas dos alunos, e muito menos como o mero cumprimento de extensos programas predeterminados pela escola ou pelo sistema de ensino. É melhor que o programa não seja totalmente cumprido e que os alunos assimilem bem os conteúdos ministrados, do que fazer dos educandos meros receptáculos de conhecimentos que, para eles, não fazem nenhum sentido, e, por isso mesmo, lhes avultam como desinteressantes e enfadonhos.

As investigações bibliográficas efetuadas para a construção da fundamentação teórica e as respostas atingidas para as questões levantadas conduzem a considerar como comprovada a hipótese de que existe significativa relação entre recursos motivacionais e produtos da aprendizagem.

Ao invés de educadores que possuem como meta absoluta o cumprimento, a qualquer custo, de um programa de ensino previamente ditado por terceiros.

O pensamento produtivo significativo, origina-se quando o indivíduo consegue aplicar a problemas novos, de maneira original, o conhecimento anterior. Então, tem sentido afirmar-se que quase todo comportamento humano resulta de um aprendizado e que o desempenho de cada um tem relação com a qualidade deste aprendizado.

Assim, o objetivo fundamental do ensino não deve centralizar-se exclusivamente na quantidade dos fatos aprendidos, mas nas espécies de motivos que os alunos aprenderam. É claro que, quando os estudantes começam a gostar das atividades escolares e a desejá-las sem segundas intenções, é porque alcançaram um avançado grau de maturidade. E somente quando a escola oferecer atividades que satisfaçam a todos os alunos é que terá atingido este tão almejado

objetivo.

Por fim, percebemos que a fantástica mágica do aprender acontece onde o amor pulsa e floresce, a pessoa sorri, a vida é compartilhada, a história de cada um é composta e o dom de ser capaz e de ser feliz é compartilhado. E compartilhar o saber aprendido é também compartilhar seu saber, conforme Gardner (2009). É ter um conhecimento por meio de uma disciplina específica, é levar o que aprendeu em casa para o mundo e, a partir do que aprendeu em casa, também compreender o mundo por meio da socialização no processo de interiorização, conforme Berger e Luckmann (2004). Assim, a educação é terreno para a descoberta de si como ser em constante mudança, mas que a cada dia pode ser melhor e, nesse ser melhor, ter o desejo de ser a cada dia uma pessoa melhor com a vocação de ser aprendiz por toda a vida.

É preciso, conforme Toro (2011), ensinar as pessoas a terem amigos, a terem um relacionamento, a cuidar dos estranhos e da instituição. É preciso aprender a criar instituições, a cuidar das instituições e a protegê-las. Precisamos aprender a cuidar dos estranhos, pois cuidamos deles quando cuidamos dos bens públicos, e cuidar é uma ferramenta que estimula o cidadão e o motiva, o faz se sentir parte.

Se oferecemos serviços de qualidade para todos, tal como a educação e a saúde e outros, estaremos cuidando dos estranhos. Pois, a abundância de bens públicos de qualidade que é a base da igualdade, e não o dinheiro. Uma sociedade é mais igualitária quando tem mais bens públicos de qualidade.

Precisamos mudar o modelo em que nosso cérebro foi programado. O mundo não resistirá ao modelo ganhar-perder. Sempre queremos o melhor. O melhor carro, a namorada mais bonita, a me-

lhora casa. É preciso sair da relação ganhar-perder para a relação ganhar-ganhar. Pois isso significa que para um ganhar o outro não precisa perder, mas que podemos ganhar todos juntos, enriquecendo e ajudando para que os outros também enriqueçam. Nivelar por cima e não por baixo.

Saber conversar. Vivemos em um ambiente que neste momento é o foco do mundo. A América Latina é o continente verde. Não que o mundo olhe para nós e não veja apenas o continente verde, mas que nos olhe e veja uma boa alternativa de humanização ao mundo, de uma humanização diante das mudanças climáticas.

Portanto, compreender-se como ser humano é perceber a necessidade de se buscar um paradigma superior e uma nova ética que compreende: saber cuidar; saber fazer transações ganha-ganha; saber conversar. Assim, conforme Toro (2011), “o cuidado, hoje, não é uma opção. Ou aprendemos a cuidar ou pereceremos todos”.

Referências

ANGELINI, A. L. **Motivação humana**: o motivo de realização. 1^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A sociedade como realidade Subjetiva. In: BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção Social da Realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 173-195.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, T. **Estilos de aprendizagem e o autodesenvolvimento**. Manifesto 55, 2018. Disponível em: <https://manifesto55.com/estilos-de-aprendizagem-e-o-autodesenvolvimento/>. Acesso em: 20 agosto 2019.

GARDNER, H. Abordagens disciplinadas. In: GARDNER, H. **Verdadeiro, o belo e o bom**: os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. p. 163-187.

GARDNER, H. **Para cada pessoa, um tipo de educação**. Youtube, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1IS-PXE>. Acesso em: 25 agosto 2019.

JESSUP, H. **Seleção e avaliação no trabalho**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

KELLY, W. A. **Psicologia educacional**. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Nova Jersey: Prentice Hall, 1984.

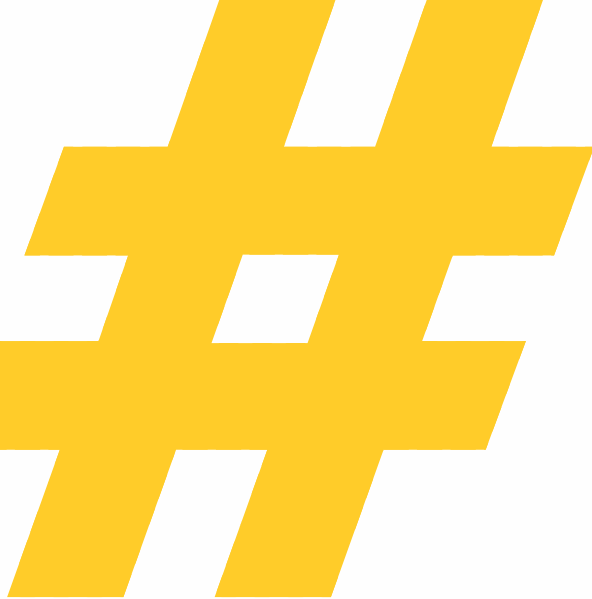
MANNING, A. **O desenvolvimento da criança e do adolescente:** Guia básico para autoinstrução. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

MARANHÃO, D. N. M. M. **Ensinar brincando:** a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

MARINHO, F. R. **Incluir para transformar:** Metodologia Telessala em Cinco movimentos. Rio de Janeiro: FRM, 2013.

OLIVEIRA, M. D. et al. **Estilos individuais de aprendizagem e atitude empreendedora:** estabelecendo relações entre os construtos. Revista Ciências Administrativas, Fortaleza, v. 24, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2018.

TORO, B. **A coragem de pedir ajuda.** TED Amazônia. Youtube, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5nivihNqbXk>. Acesso em: 22 agosto 2019



Capítulo XVII

*O Ensino de geografia nas escolas de Tucuruí-PA:
a parte diversificada do currículo*

Milvio da Silva Ribeiro

Floriete Assunção Ribeiro

[...] em todo caso há sempre uma ação, por rudimentar que seja, e um pensamento por mais elementar que se possa considerar.

Caio Prado Jr. ,1969.

Considerações iniciais

Este texto tem como tema o ensino de Geografia, no que concerne à inserção de objetos de estudos regionais e locais no âmbito da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O objetivo é contribuir ao debate de elaboração dos objetos de estudo da parte diversificada da BNCC, na rede de ensino municipal de Tucuruí-PA.

A inserção de objetos de conhecimentos da parte diversificada instrumentalizada pela Base nacional Comum no currículo municipal de Geografia é uma tarefa destinada aos professores e gestores da educação da rede municipal e a sua elaboração e operacionalidade técnica em salas de aulas dependem do entendimento do que é ensinar e aprender por competências e habilidades.

Assim, a elaboração dos objetos de estudo da parte diversificada, requeridos no âmbito da BNCC, na rede de ensino municipal de Tucuruí-PA, no que lhe concerne, sugere-se algumas possibilidades de objetos de estudos, como contribuição à prática docente do ensino de Geografia.

Nesse sentido, a problemática do estudo é: quais os objetos de estudos a serem elencados no currículo do ensino de Geografia da rede municipal de Tucuruí-PA, uma vez que a BNCC é uma construção propositiva para todo o território Nacional do Brasil, na qual foram apresentados os objetos de conhecimento que desejam estruturar, fundamentar e presidir as práticas docentes para todas as escolas brasileiras?

A BASE é um documento que se apresenta como um balizamento

institucional e jurídico no sistema de ensino brasileiro, cujo ensino e aprendizagem são orientados por meio de habilidades e competências. Por isso, se torna imprescindível a elaboração de objetos de estudos regionais e locais relacionados com as orientações da BNCC, no que se refere às habilidades e competências pretendidas no ensino-aprendizagem.

Considerando o problema levantado, os objetivos e o desenvolvimento da pesquisa, a proposição construída se apresenta como uma possibilidade de tomada de decisão para a elaboração do currículo municipal em Geografia.

O texto está organizado em sessões: considerações iniciais, procedimentos metodológico, referenciais teóricos, resultados e considerações.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho se adequa às normas éticas internacionais de pesquisa. Os procedimentos metodológicos do trabalho consistiram no levantamento de bibliografia pertinente, e trabalho de campo na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tucuruí - SEMEC. Os trabalhos de campo foram realizados por meio das observações dos debates entre coordenadores de ensino da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC-Tucuruí-PA). Assim, debruçou-se atenção às proposições da BNCC, 2017 (BRASIL, 2017).

Tucuruí é um município do Estado do Pará que se estende por 2.086,2 km², cuja população é de 97.109 habitantes. A densidade demográfica é de 46,5 habitantes por km² no território do município. Situado a 39 metros de altitude, Tucuruí tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 3° 46' 10" Sul, Longitude: 49° 40' 27" Oeste. (IBGE. Dados do Censo Demográfico de 2010).

Referencial teórico

A argumentação do referido texto leva em conta a BNCC da educação brasileira, e requerimentos ao município de Tucuruí-PA. Para tanto, o ponto de partida nesse texto é fazer-pensar o ensino de Geografia como fonte de ensinar a aprender (KIMURA, 2008). Nesse sentido, está se desenvolvendo

a educação, [como] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Ademais, considera-se todas as preconizações pertinentes nas regulamentações da educação brasileira, como por exemplo, na LEDBEN 9.394/96 e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2017.

Entende-se que o ensino de Geografia tem um propósito político, o qual nos faz rememorar Milton Santos (2008), para o qual, “a política é algo que vai além do eu, dos meus pequenos interesses, das minhas pequenas ambições, dos meus pequenos sonhos, das minhas pequenas realidades para abranger o nós”.

A Geografia, na BNCC, exige dos professores um ‘pensar em voz alta’, justamente porque assim podemos dialogar em grupo, em que algumas constatações e preocupações que se afloram, despertando a atenção da atividade de professor que ensina Geografia no ensino fundamental, como pensar adequadamente o que se propõe como unidades temáticas, objetos do conhecimento, competências, objetivos de aprendizagem, habilidades e objetivos de aprendizagem (BNCC, 2017) . Isso convoca-nos a usar corretamente a categoria/

conceitos: espaço, lugar, paisagem, território, região e, ainda, apesar de duvidarmos, a BNCC 2017 concebe recurso natural, também como categoria geográfica. Acerca disso, a compreensão que se deseja é a aprendizagem geográfica pelos nossos alunos, sendo, pois, o entendimento que a geografia deseja processar por meio do ensino.

A Geografia na Educação Básica tem, sem dúvida, um papel que lhe dá a sustentação para ser objeto de estudo no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de crianças e jovens que têm na escola uma instituição que promova o acesso ao conhecimento, daí a necessidade de assegurar mais horas aulas a essa disciplina. A geografia, como conhecimento, carrega uma tradição que é da história dos homens vivendo nos mais diversos lugares do mundo e que resulta da possibilidade, das condições e da capacidade de encontrar e construir lugares para viver as suas vidas, considerando os tempos e espaços (CALAI, 2017).

É importante destacar a proposição na Área de Ciências Humanas, que faz as indicações a respeito das disciplinas de História e de Geografia no decorrer do Ensino Fundamental, sugerindo o que deve demarcar a sua presença nos currículos e no desenvolvimento do ensino na escola. Expõe-se que

[...] as ciências humanas na educação básica devem ser encaradas como uma via de acesso do estudante à aventura humana das ciências que a constituem, e que têm sido, por isso mesmo, insubstituíveis na missão de propiciar o conhecimento e a reflexão sistemática sobre outras experiências humanas que, por serem diversas, nos ajudam a empreender deslocamentos que nos tornam mais humanos. (BRASIL, 2017).

A adoção de um currículo único não é viável nem desejável em um país com as dimensões territoriais, diversidade cultural e desigualdades sociais como o Brasil. Neste contexto, a adoção de uma

base nacional curricular comum se destaca como um instrumento mais adequado ao assegurar a unidade nacional em meio a diversidade regional em estrito respeito à estrutura federativa da República Brasileira. (BRASIL, 2017, p. 2-3).

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 323), no que se refere a geografia sugere a seguinte estrutura de objetos de estudos: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Sabe-se que com a retomada do Art. 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, considerada a competência e habilidade adequadas a serem alinhadas aos currículo regionais, pretende-se que sejam ensinados pela geografia, por razões óbvias e complementar aos objetos de ensino na BNCC 2017, os estudos do lugar, no sentido em que se possa: coletar ideias geográficas, como horizontes do ensino de Geografia do Lugar, na Geografia escolar de Tucuruí-PA.

Trata-se de um grande desafio, pois há necessidade de comple-

mentação da BASE em nível local está como uma problematização, pois os livros didáticos, não trazem no seu conjunto de temas, as especificidades de conhecimento do lugar. No que se refere à Amazônia, pouco se trata, e quando aparece não revela os interesses do lugar. A mesma perspectiva ocorre com a nível de estado (unidade territorial), e especialmente a nível do município.

Para a BNCC 2017, estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significado, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 01).

Resultados

Considerando a argumentação, os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração da pesquisa, os resultados atingidos indicam a necessidade de construção de um currículo para a Geografia que leve em conta a importância dos estudos regionais e locais, a fim de que os professores de geografia possam mobilizar os objetos de conhecimento de geografia em consonância as habilidades, e as competências da BNCC do Brasil.

Os resultados da pesquisa indicam que os professores da rede municipal têm no trabalho de campo com alunos a possibilidade de

catalogar e cartografar as especificidades geográficas do município de Tucuruí e aplicá-las, por meio do ensino, na educação básica. Especificando-se em: caracterizar o município de Tucuruí quanto as questões de ordem, políticas, econômicas e sociais e aplicar ao ensino; construir uma cartografia social de Tucuruí; caracterizar os aspectos geográficos e físicos de Tucuruí, quanto à sua geomorfologia, climatologia e hidrografia; catalogar os aspectos culturais regionais e a hibridizações culturais encontrados em Tucuruí-PA; compreender a importância de Tucuruí quanto à produção de energia e os problemas ambientais atinentes ao tema; promover o levantamento das informações geográficas pelos alunos sob a orientações de professores; apresentar ao final de cada momento de pesquisa, a sistematização da mesa à SEMEC e a comunidade escolar.

Portanto, a construção do conhecimento dos aspectos gerais de Tucuruí-PA; os desafios postos pela BASE para a rede municipal, relacionados ao ensino de Geografia do município são sugestões de construção da parte diversificada de objetos de conhecimentos no âmbito da BASE, para o ensino de Geografia em Tucuruí-PA.

Considerações

O presente texto é uma proposta introdutória para uma elaboração maior acerca da construção da parte diversificada do ensino de Geografia na rede municipal de Tucuruí. Por isso, não apresentamos conclusões, mas, que a elaboração da parte diversificada deve se constituir como uma possibilidade de levantar e registrar informações da geografia de Tucuruí, numa perspectiva qualitativa, nas intenções de um estudo de caso, e ainda se utilizando de pesquisa-ação e de campo, com uso de registro diversos, para elaboração

de uma cartografia social de Tucuruí, além de uma cartografia no campo da geomática, no sentido de uma elaboração de mapas do município, dentre outras informações nos vários aspectos: econômico, social, político, cultural e físico.

Acredita-se que aparte diversificada complementa e enriquece a Base comum, pois se respeitam as características regionais e locais da sociedade. Isso não significa alterar aquilo que já está previsto no documento da BNCC, e sim inserir novos conteúdos integrados a ele, de acordo com as competências já estabelecidas.

É necessário o exame de quais sejam as competências e habilidades da base para se trabalhar a agenda local. Nesse sentido, não apresentamos um rol de conteúdo, para que não se excluam outros temas. Dá-se apenas ideias. Isso porque, a Base Comum deve ser contemplada em sua totalidade nos currículos estaduais, municipais e das instituições de ensino. A construção da parte diversificada, por sua vez, pode corresponder a até 40% dos currículos locais. Dentro desta margem, cabe aos profissionais da educação a definição dos conteúdos que são relevantes para a realidade em que estão inseridos.

Por essa razão, sugere-se alguns percursos dos quais os profissionais construirão os objetos de conhecimentos locais.

Referindo-se ao ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) - como ponto de partida salienta-se a perspectiva de uma espécie de formular ideias geográficas do lugar: origem, imaginação e natureza. Dentre os desdobramentos, construir uma cartografia social de Tucuruí.

A partir do ensino fundamental II – 6º ano, a proposta está em coletar ideias geográficas de Tucuruí: transformações nas paisagens e localização. Pretende-se assim, caminhar no intuito de pro-

mover a pesquisa geográfica nos aspectos da paisagem, no levantamento das informações geográficas pelos alunos sob a orientações de professores.

No 7º ano – destina-se ao tópico de objetos de estudos que poderá se fundamentar na organização de ideias geográficas de Tucuruí quanto à dinâmica da produção do espaço. A pretensão é desempenhar a capacidade de caracterizar o município de Tucuruí quanto as questões de ordem, políticas, econômicas e sociais e aplicar ao ensino. Além de compreender a importância de Tucuruí quanto a produção de energia e os problemas ambientais atinentes ao tema.

Quanto ao 8º Ano do ensino fundamental - o objeto de estudo pode ser o de compreender as influências no território de Tucuruí: configurações e dinâmicas. Traduzindo-se em competências e habilidades que levem o aluno a compreender a importância de Tucuruí quanto à produção de energia para a economia regional, por exemplo, relacionada ao comércio e setor de serviços.

No ensino fundamental II - 9º Ano - a perspectiva de ensino nesse ano do ensino pode ser dada atenção ao objeto de estudo que nomeamos de *Evoluindo ideias*, das características de Tucuruí quanto a cultura da cidade e modo de vida. Com desdobramentos em catalogar os aspectos culturais regionais e a hibridizações culturais encontrados em Tucuruí-PA.

No ensino médio, sugere-se como possibilidade de objetivos de estudos da parte diversificada que se trabalhe os potenciais naturais em Tucuruí, sobre o tema água e uso pelo ser humano, por meio do qual a construção da competência poder ser o meio de potencializar o diálogo com o grupo de pesquisa sobre o tema. No que lhe concerne a caracterização dos aspectos geográficos físicos de Tucuruí, quanto à sua geomorfologia, climatologia e hidrografia, além de

mapear os igarapés que cortam a cidade, esses atualmente usados como canais fluviais urbanos. Assim, tal perspectiva deve contribuir ao planejamento urbano no que diz respeito aos corpos d'água de Tucuruí, sua utilização e disponibilidade para uso humano.

Como se trata de uma proposição de pensar o currículo no sentido de colaborar com o debate de planejamento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, sugerem-se as possibilidades acima elencadas, a partir das quais se pretendem incorrer em adaptações a atender a visão de professores e gestores da educação municipal. A proposição elucida o objeto empírico: município de Tucuruí. Onde destina-se ser uma realização que compreende professores de geografia e o alunado, fazendo sobressair a pesquisa sob a orientação, por exemplo, da coordenação de área de Geografia, conjuntamente com os professores, desdobrando-se aos alunos aquilo que a eles é possível de realização.

Portanto, é importante atender às diretrizes da BNCC, pois ela é um dos balizamentos institucionais da Educação brasileira, dado que na contramão disso, seria construir um processo de exclusão de nossos alunos da educação básica do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da base. Assim, é necessário ensinar sobre a parte diversificada do currículo, apesar de não ser matéria de exames externos aos praticados na escola. A aplicação prática do trabalho é possível, uma vez que o texto aqui posto se propõe em fazer a provocação de quais sejam os rumos de construção de objetos de estudos locais que se deve ensinar, aliando-os às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular.

Referências

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2017.

PRADO JR., Caio. **Dialética do conhecimento**. 5ª ed., tomos I e II, São Paulo: Brasiliense, 1969 [1952].

CALLAI, Helena Copetti. **Base nacional comum curricular geografia: Leitor crítico da área de Geografia Janeiro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf

GOMES. Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. - 6ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

KAERCHER, A Geografia Escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Revista Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28 p. 27-44 jan-jun/2007. Série Geografia e Ensino.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Tradução de Jorge Esteves da Silva. - Blumenau: ed. da FURB, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth - Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEographia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

MORIN, Edgar, 1921 – **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. revista e modificada pelo autor – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOURA, R.B.S. **Análise sanitário-ambiental da exposição da população em Tucuruí, PA**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Engenharia de São Carlos da USP, São Carlos, 2006.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Componente curricular geografia e a base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Ame-lia_Regina_Batista_Nogueira.pdf (S/D)

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O ensino da geografia e sua especificidade na base nacional comum curricular brasileira: uma cartografia das ausências**. 2018. 127 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia** / Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli, Núria Hanglei Cacete. 1ª ed. - São Paulo: Cortez, 2007. - (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982

SANTOS, Milton. **Natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. 5. Reimp. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton. **Globalização, Território, Política e Geografia em debate**, 2008. UNIVALI, (Org) PERERIA; PROVESI (2008).

SANTOS, Milton. **O Brasil: Território e Sociedade no início do século XIX** – Livro vira-vira 1/ Milton Santos [e Maria Laura Silveira]. – Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do ponto único à consciência universal** – 19 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2010.

Índice remissivo

A

Agricultura familiar, 55,57,64,392

Amazônia, 15,16,56,99,102,104,229,230,231,232,234,236,239,240,241,
243,244,319,327,332,336,349,418,436

Analfabetismo, 27,28,35,266,267

Aprendizagem, 14,16,17,31,36,43,84,91,92,93,169,201,203,206,208,211,
212,213,214,215,216,218,219,254,258,259,261,266,279,283,284,285,294,
295,296,303,307,308,310,313,314,319,329,335,357,358,374,389,405,406,
408,409,412,414,416,421,422,423,432,433,434,435

Assentamento, 14,53,54,56,57,58,59,61,63,65,66,67,68,69

Autonomia, 30,32,38,39,65

Avaliação, 15,18,77,279,281,282,294,295,296,297,321,349,351,361

B

Braille, 79,80,81,82,83,89

C

Campesinato, 64,66

Camponesas, 21,51,66,68,69,106,391,393

Capitalismo, 15,100,102

Classes sociais, 101,160,406

Comunicação total, 406

Comunidade, 17,53,54,55,56,57,58,59,66,67,133,147,148,161,190,191,
192,227,279,283,290,291,330,349,350,351,352,355,356,357,360,366,367,
368,369,370,371,373,388,437

Conhecimento, 13,17,18,19,27,28,30,31,32,34,35,38,39,40,41,42,43,44,45,
62,67,78,92,130,134,137,138,139,147,149,150,151,163,166,167,168,169,
171,185,202,203,204,205,208,209,210,211,212,213,215,217,218,227,252,2
54,269,281,282,288,295,306,313,336,337,357,393,405,407,416,424,425,

431,433,434,436,437

Conselho escolar, 352,361,364,366,367,368,369,370,371,374

Cultura africana, 119,120,128,129,130,131,132,133,134,135,137,138

Cultura afro-brasileira, 15,119,126,127

Cultura indígena, 128

Currículo, 23,38,121,133,135,166,207,227,261,267,320,327,332,392,393,
394,395,397,421,422,431,432,434,435,436,440

D

Deficiente visual, 77,85,88,92

Desenraizamento, 35

Diálogo, 29,32,34,35,38,41,43,45,85,122,139,153,154,167,170,192,202,
259,269,291,334,340,394,395,439

Didática, 39, 314

Direitos, 16,21,43,54,55,67,68,100,102,103,104,105,106,107,110,111,179,
180,181,184,188,189,366,391,392,398,399,435

Diversidade, 21,22,33,36,45,109,119,120,134,135,137,139,158,171,186,
192,209,288,296,309,359,360,361,362,363,365,393,395,398,434,435

E

Educação, 13,14,15,16,17,18,19,21,22,23,27,28,39,43,55,57,68,77,78,93,
102,103,104,105,106,109,111,125, 128, 129,131,135,147,148,149,150,
151,152,153,158,161,163,166,167,169,170,171,179,180,181,182,185,186,
187,190, 191, 193,203, 205,207,208, 251,253,254,259,260,261,265,267,
269,270,271, 281,285,293,296,305,319,321,322,323,324,326,327,331,335,
336,340,341,357,361,363,365,372,374,387,390,391,393,394,395,396,397,3
98,399,407,411,414,418,419,420,425,431,433,438

Educação alternativa, 27

Educação bancária, 34,201,205

Educação bilíngue, 185,190

Educação camponesa, 99,101,102

Educação contínua, 27

Educação de adultos, 27,252,253,254,256,257,258,259,260,261,262

Educação de jovens e adultos, 23,28,33,36,37,43,127,128,134,151,259,303,306,308,313,322,349,375,376,392

Educação de surdos,179,180,181,183

Educação do campo, 18,21,22,23,99,103,105,106,109,150,179,185,186,187,188,191,192,193,355,387,390,391,392,393,397,398,399

Educação especial, 185,187,189,351,352,362,363,364,365,392

Educação formal,183,257,259

Educação inclusiva, 184,187,361,363,365

Educação não-formal, 27

Educação para a vida, 27

Educação permanente, 251,252,253,254,255,256,257,258,259,260,271

Educação profissional, 149,150,151,156,157,375

Educação rural, 102,391,392

Educação tradicional, 405,407

Eletrodinâmica, 16,201,215,216,219

Ensino,13,14,15,18, 22, 27,33,36,40,77,78,82, 119,121,122,131,148,149,150,158,167,168,169,171,179,180,184,185,187,190,201,203,204,208,209,213,216,219,251,256,259,260,266,268,280,281,284,291,319,320,326,335,351,353,355,357,359,363,364,366,374,375,387,391,394,397,399,406,408,413,414,415,422,424,432,434,435,437,438,439

Ensino da África, 119,131,138

Ensino da Física, 16

Ensino médio, 15,22,23,36,37,38,77,79,87,120,127,128,130,131,137,147,152,157,163,169,208,209,288,289,296,303,327,328,375,392,435,439

Escolas técnicas, 149,375

Escravidão, 16,100,123,125,137,228,232,235,238,239

Estado, 16, 65, 99, 100, 101, 102, 110, 111, 181, 207, 227, 229, 232, 236, 237, 238,
239, 243, 264, 303, 326, 359, 367, 393, 399, 432, 436

Estudos literários, 53

Etnias, 63, 121

Evasão escolar, 23, 270

Evolução biológica, 78, 85, 88, 89

F

Fazer pedagógico, 32, 33

Filosofia, 128, 129, 132, 133, 135, 184, 205, 281, 319, 320, 323, 326, 327, 328, 329,
330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341

Física, 16, 135, 155, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 214, 215, 218, 289, 351,
364, 369, 370

Formação contínua, 16, 255, 259, 264, 271, 294, 389

Formação de professores, 22, 185, 188, 264, 271, 365, 394, 395

Formação docente, 38, 387, 388, 394

G

Gênero, 53, 62, 63, 68, 180, 303, 310, 312

H

História das mulheres, 57

I

Identidade, 15, 28, 29, 34, 44, 52, 55, 58, 59, 60, 61, 109, 120, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 148, 165, 171, 191, 289,
310, 311, 332, 333, 337, 340, 392, 436

Inclusão, 23, 32, 84, 92, 93, 152, 169, 179, 180, 184, 185, 188, 189, 191, 192, 285, 29
6, 361, 362, 364, 365, 392, 394

Integração, 150, 359, 369

Interdisciplinar, 15,17,22,23,77,92,121,126,129,133,134,138

J

Justiça social, 65

L

LIBRAS, 183,189,190,191,192

Literatura, 52,60,68,78,121,129,134,251,306,320,388,405,416,417

Lutas sociais, 186,393

M

Material didático, 42,319,327,331,367,373

Memória, 55,59,61,120,121,125,126,304,310,311,436

Metodologia, 17,37,79,119,139,151,201,203,206,215,217,219,263,279,306,307,313,320,334,413

Movimento literário, 68

Movimentos sociais, 15,21,22,55,99,100,105,106,107,108,111,256,387,390,391,392,394, 395

MST, 53,55,56,57,64,109

Mulheres rurais, 51,53,57

Mutação gênica, 83,90

P

Participação feminina,51,57

Pesquisa, 14,15,18,57,58,59,62,64,66,67,68,119,120,126,137,138,139,148,151,158,166,168,171,202,215,216,217,218,219,263,264,265,271,279,303,320,330,388,405,432,436,437,439,440

Pluralidade, 33,121,137,371,395

Políticas educacionais, 186,210,387,392,420

Políticas públicas, 15,16,44,54,55,59,68,99,100,101,102,103,106,108,111,179,187,293,375,391,399

Prática educativa, 39,44,139

Prática pedagógica, 30,34,35,263,271,374

Práticas didáticas, 39

Práxis educacional, 30,35

Protagonismo,14,21,33,52,53,54,57,58,59,99,111,392,399

Psicologia, 17,280,281,282,284,296,297

Q

Quilombos, 124,238,239

R

Racismo, 119,123,126,134,135,136,138,238

Recombinação gênica, 83,89,90

Reforma agrária, 21,64,65,106,107,109,186,192,387,390,394

Resistência, 52,53,54,57,58,61,67,68,103,107,108,123,124,125,153,155,
341,342,398

S

Saber científico, 168

Saberes, 14,23,28,29,30,31,32,33,34,36,37,38,39,41,42,43,44,45,51,52,57,5
9,61,149,164,165,169,202,204,261,319,332,387,393,394,395,396,397,
398,420

Saberes docentes, 28,31,32,35

Saberes profissionais, 29,3339,42,45

Surdos, 179,180,181,182,183,184,185,189,190,191,192,193

T

Tecnologia(s), 33,150,152,182,205,217,254,266,267,270,303,306,334,336,
364

Território(s), 21,27,54,55,57,58,59,60,603,64,227,391,394,398,399,431,
432,434,439

Trabalho, 14,15,17,21,27,29,31,41,44,52,53,54,55,58,59,60,63,64,77,80,88,

101,109,124,131,133,134,138,148,156,161,163,167,169,181,186,189,201,
215,218,219,227,228,229,230,232,233,234,236,238,239,241,242,251,254,
259,261,264,270,279,287,289,291,293,296,304,309,320,326,332,342,366,
387,392,393,395,396,407,409,412,413,414,416,421,422,432,436,440

Trabalho feminino, 60

Transformação social, 30, 158

V

Vulnerabilidade, 153,154,164,170,286

